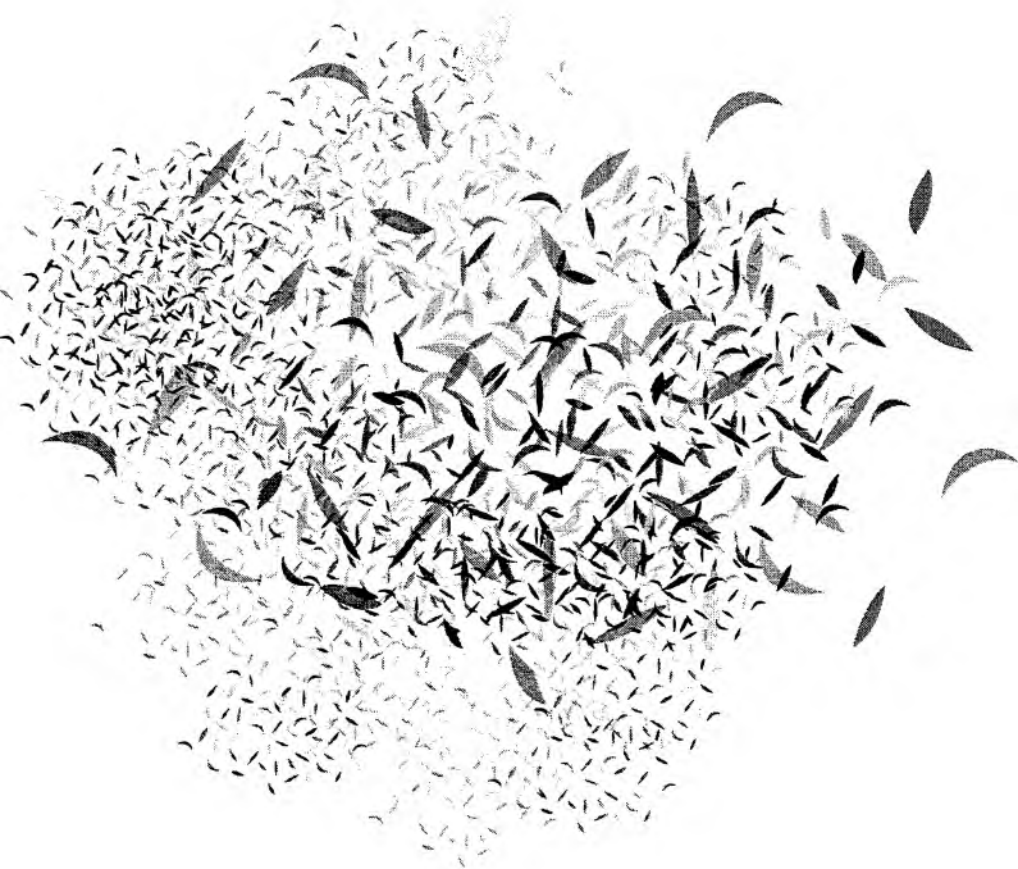


Mircea Breaz

LITERATURA PENTRU COPII

Repere teoretice
și metodologice

Ediția a doua



Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
BREAZ, MIRCEA

Literatura pentru copii : repere teoretice și metodologice /
Mircea Breaz. - Ed. a 2-a. - Cluj-Napoca : Editura ASCR, 2013
Bibliogr.
ISBN 978-606-8244-66-2

371.3:82.09-93-34:373.3

Referent științific | prof.dr. Mircea Borcilă

Redactor|Diana Breaz
Coperta|Carolina Banc
Editor|Diana Breaz

Copyright © 2013 Editura ASCR

Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului și stocarea sa într-o bază de date, fără acordul prealabil în scris al Editurii ASCR, sunt interzise și se pedepsesc conform legii.

Cuprins

Summary	9
Introducere	13
1. Lecturi curriculare în sfera literaturii pentru copii	17
2. Literatura pentru copii, „un efect de text” puțin predictibil	39
2.1. Trei „efecte de text”: a citi, a interpreta, a scrie	39
2.2. „Cazul Robinson”, un <i>après-coup</i> perpetuu	74
2.3. Estetica literară a admis estetica identității	83
3. Din nou despre literaritatea literaturii pentru copii	94
3.1. De la stilistica intențională la stilistica atențională	94
3.2. Literatura pentru copii, o literatură „a începutului de drum”	105
3.3. Adela Rogojinaru și modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”: pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale	109
4. De la literatura populară la literatura populară pentru copii. Folclorul copiilor	120
4.1. Cultură și cultură populară, folclor și literatură populară	120
4.2. Literatură populară, folclor literar sau literatură folclorică. Caracteristici și perspective taxonomice	123
4.3. Creație populară și creație cultă. Creația populară, sursă de inspirație pentru literatura română cultă	127
4.4. O sinteză uitată: Emilia Comișel și folclorul copiilor	132
4.5. Imaginea lumii copilului din proverbele românești și maghiare traduse de Vöö István	145
5. De la literatura S.F. la literatura S.F. pentru copii. I.C. Vissarion, creatorul basmului S.F. românesc	153
5.1. Florin Manolescu și condiția literaturii S.F.: un reper obligatoriu în istoria genului	153
5.2. I.C. Vissarion, creatorul basmului S.F. românesc	182
Bibliografie	195

Table of contents

Summary	9
Introduction	13
1. Curricular readings in the field of children's literature	17
2. Children's literature, a less predictable "text effect"	39
2.1. Three "text effects": to read, to interpret, to write	39
2.2. "The Robinson Case", a perpetual <i>après-coup</i>	74
2.3. Literary aesthetics has admitted the aesthetics of identity	83
3. Returning to children's literature literacy	94
3.1. From intentional stylistics to attentional stylistics	94
3.2. Children's literature, a literature of the "beginning of the journey"	105
3.3. Adela Rogojinaru and the didactic model of "comprehension oriented reading": in favour of an early start for functional reading competence	109
4. From folk literature to children's folk literature. Children's folklore	120
4.1. Culture and popular culture, folklore and popular literature	120
4.2. Popular culture, literary folklore or folk literature Characteristics and taxonomic perspectives	123
4.3. Popular culture and high culture. Popular culture, a source of inspiration for Romanian high literature	127
4.4. A forgotten synthesis: Emilia Comişel and children's folklore	132
4.5. The child's world reflection in Romanian and Hungarian proverbs translated by Vöö István	145
5. From SF literature to children's SF literature.	153
I.C. Vissarion, the creator of Romanian SF tale	153
5.1. Florin Manolescu and the state of SF literature: a reference point in the history of the genre	153
5.2. I.C. Vissarion, creator of Romanian SF tale	182
References	195

This volume started as a selection of course notes which later shaped into a more comprehensive ensemble of theoretical observations or methodological reflections on children's literature. The sections and the chapters of the book as a whole alternate general perspectives (*Children's literature, a less predictable "text effect" or Returning to children's literature literarity*) with specific aspects or cases – namely *The Robinson Case*", a perpetual après-coup, *The child's world reflection in Romanian and Hungarian proverbs translated by Vöö István* or *I.C. Vissarion, creator of Romanian SF tale*. Out of all the above mentioned, the last two represent specific analytical approaches; they rely either on the general perspective regarding the variable distance between folk literature and children's folklore, on the one hand, or from that of a movable line between fantastic literature as such and SF, on the other hand. The above mentioned specific aspects are accompanied by intercultural examples, such as Wass Albert's stories or the aphoristic literature translated by Vöö István.

Having in mind the need for a systematic approach required by the didactic academic use, as well as a theoretical affinity or methodological affiliation, we tried, accordingly, to retrieve, to reevaluate or to reinstate major contributions to this field, such as those of Emilia Comișel, Adela Rogojinaru or Florin Manolescu – some of which, were rather quoted than read, others, being rather assumed than quoted. Hence, the restitution of vast analyses and syntheses dedicated to children's folklore (Emilia Comișel), dedicated to the literarity of children's literature (Adela Rogojinaru) or to the SF phenomenon (Florin Manolescu).

The unitary character of each chapter in the paper has contributed to its overall unity; therefore, each chapter can be read as an article in itself. We must also mention that, given the multiple perspectives on several important theoretical aspects required by this type of approach, some reiterations are ultimately inevitable. Let us agree upon their necessary redundancy. We must also mention that

parts or chapters from this book can be found in previous versions published in the reviews and collective volumes selectively mentioned in the note at the end of this introduction*.

The extent of the theoretical domains and of the methodological aspects that we have approached varies according to publishing space, curricular extent of the topic, accessibility or interest, and according to our intention to either resume the discussion on specific subjects, or to approach them at a later time. All of the above have oriented the content of this first analytical selection, mirroring the current interests and needs diagnosed within this field. We shall pursue our work by investigating other theoretical and methodological areas and, at some other time, we shall present a new selection or review of the materials.

The so-called "curricular readings" from the first chapter lead to the conclusion that both didactic or school literature – canonically conceived as "addressed" to the target audience and proposing norms regarding the didactic conditioning – and the literature, "chosen" by the readers as a light, supplementary or optional reading which proposes intercultural models, offer, alternatively or in a complementary manner, the consecration grounds for children's and youth's literature, which are equally legitimate successful ways of "learning" the act of reading.

For Monica Spiridon, the study of literature within the generic framework of language proved, from the research practice perspective, one of the most profitable ways, because she benefited from a significant tradition: on the one hand, the reception theories and on the other hand, the group of factors that warrant, from the canonical perspective, for the literary quality of a message – these factors are school, literary criticism or the academic activity. In agreement with this point of view, we outlined, in the second chapter of the book, the fact that children's literature can indeed be understood as one of the functional ways of literature's working as literature in terms of performance, as well as productive activity, and as an encoding form for perceptive and receptive experiences, rooting from all the "text effects" typical to historically pre-written behaviours, in a socio-cultural or ideological given order.

The third chapter is dedicated to children's literature. First, we pointed out the need to cast a relativist perspective upon the excessive polarization – intentional or attentional – of the analysis of the

literarity of children's literature. In keeping with Adela Rogojinaru's definition of the phenomenon as a primary generative functional way of functioning of literature performance-wise, we pleaded for an early start for functional reading competence. Based on the concept of "emergent reading", children's (and youth's) literature was defined as literature of "the beginning of the journey", involving both the rational knowledge and the emotional development of young school children. We also presented the didactic model of "comprehension oriented reading" as a resourceful programme with considerable perspectives, capable of developing as a complementary or alternative methodology.

The last two chapters are dedicated to folk literature and to children's folklore; we also attempt to analyse the SF literature phenomenon, as revealed in an important work, singular in the history of the genre in our country. Emilia Comișel's synthesis places children's folklore as part of the national spiritual culture and analyses it as a specific genre, with particular content and artistic devices. Florin Manolescu's investigation on SF literature is outlined as a basic reference point in the history of the genre, proposing, among other remarkable aspects, the restitution of an original pioneer of our SF: I.C. Vissarion, creator of the so-called Romanian SF "tale".

In conclusion, children's literature is always retrievable in the general field of literature as a special case of archi-textuality, having a generative relation with the types of virtual discourse that represent the roots of its concrete present forms. In the field of these emerging texts, the most easily noticeable type of literarity in children's literature resides in its constant attempts to render the phenomenal (the profane world, history, human condition etc.) in an unusual manner, in its propensity to transcend individual experiences by allegorically relating common aspects to the exemplarity of the fundamental existential, generally human events.

Pornind de la o selecție de note de curs, volumul de față s-a constituit ca o suită de considerații teoretice sau de reflecții metodologice asupra domeniului literaturii pentru copii. În ansamblul lucrării, progresia părților și a capitolelor se produce într-o ordine care alternează deschiderile generale (*Literatura pentru copii, un „efect de text” puțin predictibil* sau *Din nou despre literaritatea literaturii pentru copii*) și aspectele sau cazurile particulare, dintre care amintim aici „Cazul Robinson”, un *après-coup* perpetuu, *Imaginea lumii copilului din proverbele românești și maghiare traduse de Vöölstoán* sau I.C. Vissarion, creatorul basmului *S.F. românesc*, ultimele două, spre exemplu, fiind demersuri analitice specifice, întreprinse fie din perspectiva distanței variabile dintre literatura populară și folclorul copiilor, fie din aceea a frontierei nestatornice dintre literatura fantastică propriu-zisă și literatura de anticipație științifico-fantastică. Nu lipsesc dintre aceste aspecte particulare nici exemplele în ordine interculturală, ca în cazul poveștilor lui Wass Albert sau al literaturii aforistice traduse de Vööl István.

Nu numai din nevoi de sistematizare specifice uzului didactic universitar, ci și din rațiuni de afinitate teoretică sau de afiliere metodologică, am încercat, după caz, să recuperăm, să revalorizăm sau să repunem în drepturi contribuții esențiale în domeniu, cum sunt cele ale Emiliei Comișel, ale Adelei Rogojinaru sau ale lui Florin Manolescu, unele mai mult citate decât citite, altele, dimpotrivă, mai mult preluate decât citate. De aici, restituirea unor întinse texte de analiză și sinteză dedicate folclorului copiilor (Emilia Comișel), literarității literaturii pentru copii (Adela Rogojinaru) sau fenomenului SF (Florin Manolescu).

Caracterul unitar al fiecărui capitol al lucrării a contribuit la unitatea de ansamblu a lucrării, făcând în același timp ca oricare dintre capitole să poată fi citit și ca un articol de sine stătător. Pe lângă aceasta, trebuie să subliniem și faptul că specificul analizei din mai multe perspective a unor aspecte teoretice mai importante a făcut ca,

în cadrul discuțiilor repetate asupra problematicei respective, unele reluări să fie, în cele din urmă, inevitabile. Să le considerăm cazuri de redundanță necesară. Mai menționăm, de asemenea, că unele părți sau capitole ale cărții au cunoscut versiuni anterioare, publicate în revistele și volumele colective pe care le-am menționat selectiv în nota de la sfârșitul acestei introduceri.*

Analizele dedicate domeniilor teoretice și aspectelor metodologice abordate au fost tratate fie mai extins, fie mai restrâns, din diferite alte considerente, între care spațiul grafic, ponderea curriculară a problematicei în discuție, gradul de accesibilitate sau de interes, intenții de revenire asupra unor subiecte discutate sau de tratare ulterioară a acestora. Rațiunile respective au orientat, prin urmare, conținutul acestei prime selecții analitice, care corespunde delimitării unei anumite sfere de interes sau de necesitate diagnosticate ca atare la un moment dat, urmând ca, pentru investigarea altor domenii teoretice și metodologice, să revenim cu o altă ocazie și, firește, printr-o nouă selecție sau revizuire a materialelor.

Așa-numitele „lecturi curriculare” din primul capitol conduc înspre concluzia că atât literatura didactică sau școlară, instituită canonic ca literatură „adresată” publicului vizat și propunătoare a unor modele normative vizând condiționarea didactică, cât și literatura „aleasă” de către cititori ca literatură de plăcere, suplimentară sau opțională, propunătoare a unor modele interculturale, deschid, pe căi alternative sau complementare, spații de consacrare a literaturii pentru copii și tineret în egală măsură legitime, ca modalități de succes în „învățarea” lecturii.

Pentru Monica Spiridon, studiul literaturii în cadrul generic al limbajului s-a dovedit în practica cercetării una dintre căile metodologice cele mai profitabile, beneficiind, în această direcție, de o tradiție semnificativă: pe de o parte, teoriile receptării, iar pe de altă parte, ansamblul factorilor care garantează canonic instituționalizarea unui mesaj ca literar, între care mediul școlar, critica literară sau activitatea academică. În deplin acord cu acest punct de vedere, am subliniat în al doilea capitol al lucrării faptul că literatura pentru copii poate fi înțeleasă, într-adevăr, ca unul dintre modurile de funcționare în sens performativ a literaturii ca literatură, ca activitate producătoare, ca formă de codificare a unor experiențe perceptive și receptive care se reclamă de la toate „efectele de text” specifice

comportamentelor literare prescrise istoric, într-o ordine socio-culturală sau ideologică dată.

În al treilea capitol, dedicat literarității literaturii pentru copii, am evidențiat, la început, necesitatea relativizării polarizării excesive, fie în sens intențional, fie în sens atențional, a analizei fenomenului literarității literaturii pentru copii. Urmărind, în continuare, contribuția Adelei Rogojinaru la definirea acestui fenomen ca mod generativ primar de funcționare a literaturii în general, în sens performativ, am prezentat această investigație din perspectiva unei pledoarii pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale. Pornind, așadar, de la conceptul de „lectură emergentă”, literatura pentru copii (și tineret) a fost definită ca literatură a „începutului de drum”, o literatură care antrenează deopotrivă cunoașterea rațională și dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară mică. Analiza a prezentat, de asemenea, și modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”, în termenii unui program cu resurse și perspective considerabile de dezvoltare într-o metodologie educațională complementară sau alternativă.

Ultimele două capitole ale cărții se opresc asupra domeniului literaturii populare și al folclorului copiilor și propun, de asemenea, și o radiografie a fenomenului literaturii S.F., așa cum se revelează aceasta într-o lucrare de referință, singulară în istoria genului la noi. În sinteza Emiliei Comișel, folclorul infantil, ca parte integrantă a culturii spirituale naționale, este analizat ca un gen aparte, cu un conținut și cu moduri de realizare artistică proprii, iar investigarea condiției literaturii S.F., întreprinsă de către Florin Manolescu, este prezentată ca un reper obligatoriu în istoria genului, propunând, între multe aspecte remarcabile, restituirea unui inedit pionier al literaturii noastre de anticipație: I.C. Vissarion, creatorul așa-numitului „basm” S.F. românesc.

Literatura pentru copii este, prin urmare, mereu recuperabilă în domeniul literaturii în general, ca un caz special de arhitextualitate, de relație generativă cu tipurile de discurs virtual din care derivă actualizările sale concrete. În câmpul acestor emergente textuale, tipul de literaritate cel mai evident relevabil și în cazul literaturii pentru copii este acela care rezidă în tentativele constante de insolitare a fenomenalului (profanul, istoria, condiția umană etc.), de transcendere a experiențelor individuale, prin raportarea alegorică a

aspectelor particulare la exemplaritatea evenimentelor existențiale fundamentale, general umane.

*A gyermeki világ képe a Vöö István által fordított roman és magyar közmondásokban. În: Tapodi Zsuzsa; Pap Levente (coord.). *Tükörben: imagológiai tanulmányok* (pp. 275-285). Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2011.

Deschideri interdisciplinare și transdisciplinare în câmpul literaturii pentru copii. Perspective didactice interculturale. În: *Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica*, Nr. 11/ 2010, Tom 1, Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba-Iulia, Facultatea de Istorie și filologie, Alba-Iulia, 2010, pp. 301-318.

Literatura pentru copii și tineret, o literatură „a începutului de drum”. Pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale. În: Bocoș, Mușata; Chiș, Vasile; Albulescu, Ion; Stan, Cristian (coord.). *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 210-213). Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2009.

De la literatura didactică la didactica literaturii pentru copii și tineret. Modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”, între metoda fonematică și metoda de învățare globală. În: Bocoș, Mușata; Chiș, Vasile; Albulescu, Ion; Stan, Cristian (coord.). *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 219-223). Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2009.

Poveștile lui Wass Albert sau literatura ca terapie narativă. În: *Anuarul Institutului de Pregătire Didactică – 2008-2009* (pp. 335-337). Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2009.

The literariness of children's and youth science fiction literature, a special case of literariness. În: *Analele Universității din Oradea, Psihologie și Psihopedagogie specială-Pedagogie-Metodică*, Fascicula DPPPD, Tom XIII, Editura Universității din Oradea, 2009, pp. 506-514.

New Textual-Thematic Perspectives in Children's and Youth Literature. From Fairy Tales to Science Fiction Literature. În: *Marcela Ciortea (editor in chief), Paradigm Changes within the Sciences of Education, PARCE III* (pp. 248-256). „1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia, Aeternitas Publishing House, 2009.

Children's and Youth Science Fiction Literature, as "Self-Sustaining Literature". În: *EDUCAȚIA AZI*, Anul II, nr. 1/2009, București, Editura Universității din București, 2009, pp. 313-319.

Stilistică „intențională”, „stilistică „atențională”. Din nou despre literaritatea literaturii pentru copii. În: Bocoș, Mușata; Chiș, Vasile; Albulescu, Ion; Stan, Cristian (coord.). *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 275-278). Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2008.



1

Lecturi curriculare în sfera literaturii pentru copii

Orice relectură care va lua în considerare dialectica dimensiunilor curriculare și didactice în sfera literaturii pentru copii va fi aproape imediat orientată de preceptul apodictic după care, într-o societate a cunoașterii, bazată pe principiile învățării permanente, disciplina *literatura pentru copii*, alături de *limba și literatura română*, are un rol deosebit de important în formarea personalității preșcolarilor și a elevilor de vârstă școlară mică. Iar concluziile, ordonate potrivit documentelor curriculare consacrate, se vor ordona inevitabil în sfera considerentelor monstrative de tipul dezideratelor idealului educațional: studiul literaturii pentru copii contribuie la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică. În această ordine, reamintim principalele valori și atitudini care pot fi cultivate în învățământ preșcolar și primar prin intermediul literaturii pentru copii: cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic; stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate; formarea unor reprezentări culturale și identitare privind valorile estetice ale literaturii pentru copii; dezvoltarea interesului pentru comunicarea interculturală, a atitudinilor de empatie culturală și interculturală.

Atât literatura didactică sau școlară, instituită canonic ca literatură „adresată” publicului vizat și propunătoare a unor modele normative vizând condiționarea didactică, cât și literatura „aleasă” de către cititori ca literatură de plăcere, suplimentară sau opțională, propunătoare a unor modele interculturale, deschid, pe căi alternative sau complementare, spații de consacrare a literaturii pentru copii și tineret în egală măsură legitime, ca modalități de succes în „învățarea” lecturii. Literatura didactică, bazată pe modelul producerii textului și al predării ca exercițiu hermeneutic dirijat, este focalizată preponderent asupra restituirii mesajului textual sau a intențiilor autorului, în vreme ce literatura artistică, întemeiată pe principiul plăcerii alegerilor libere, este orientată cu precădere asupra efectelor receptării mesajului textual, vizând în primul rând capacitatea variabilă de răspuns a lectorului real (Rogojinaru, 1999: 143-144, 147, 149, 198, *passim*), în mediul inter cultural și metatextual al exercițiului lecturii.

Corespunzând acestei variabilități a capacității de răspuns a lectorului real, înseși obiectivele generale ale unei didactici a literaturii pentru copii, ca didactică specială, pot fi delimitate conceptual și metodologic cu intenția de a contura, pe de o parte, concepte-cadru ce pot întemeia parcursuri didactice coerente, și de a oferi, pe de altă parte, strategii operaționale diverse, orientate în primul rând înspre formarea competenței de comunicare globală și a competenței culturale și interculturale. Aceste obiective sunt, așadar, complementare tuturor domeniilor integrate ale didacticii maternei la nivelul învățământului preșcolar și primar, potrivit unor principii unitare ce vizează ancorarea problematicei literaturii pentru copii în orizontul de așteptare relativ eterogen al cititorilor actuali și construirea unor situații de învățare diverse și semnificante. Scenariile didactice care actualizează aceste deziderate procedurale sunt echivalente cu tot atâtea deschideri de tip interlingvistic și inter cultural în aria limbă și comunicare, antrenând corespondențe interdisciplinare și în planul celorlalte arii curriculare. Ele se întemeiază, de regulă, pe câteva paradigme acțional-pragmatice recurente, corespunzând unor repertorii conceptuale care includ, în principal, domeniile situării literaturii pentru copii între literar și nonliterar (cu deschiderile spre orizonturile transcurriculare subsecvente) și elementele de didactică inter culturală și interlingvistică presupuse de raporturile dintre literatura pentru copii

și celelalte arte, respectiv de valorile și atitudinile culturale și interculturale cultivate prin intermediul literaturii pentru copii. Pe lângă corelațiile intra- și interculturale realizabile, miza educațională a acestor teme rezidă nu numai în generarea de variante posibile de abordare didactică a raportului dintre literatură și celelalte arte, ci și în elementele de cultivare a competenței culturale și interculturale emergente, respectiv în deschiderile transdisciplinare presupuse.

Funcționând ca alternative metodologice dintre cele mai productive, scenariile bazate pe intențiile de dezvoltare a competenței interculturale pot fi cel mai bine realizate din perspectiva (re)considerării didacticii literaturii pentru copii, ca didactică specială. Prin urmare, majoritatea domeniilor și a ariilor tematice interculturale menționate pot fi abordate prin determinarea unor strategii care urmăresc stabilirea de corelații între literatură și celelalte arte, între limba română și limbile nematerne sau moderne cunoscute de către copiii de vârstă școlară mică, precum și prin realizarea unor deschideri interculturale presupuse de corelarea literaturii române cu literaturile nematerne cunoscute, în vederea evidențierii constantelor și a diferențelor idiolectice specifice literaturii pentru copii. Designul metodologic al temelor și al subtemelor din aceste domenii sau arii interculturale presupune o perspectivă procedurală integrată, specifică didacticii orelor de citire/ lectură și de receptare a textului literar narativ, liric și dialogat, de exemplu prin recursul la analize comparative ale alternativelor metodologice operabile în planul conceptelor și al parcursurilor specifice acestei repartiții ternare a genurilor literare. Temele și subtemele respective vizează un repertoriu modern de repere funcțional-discursive specifice studiului literaturii pentru elevii de vârstă școlară mică, precum și o serie de cerințe speciale privind receptarea textelor narative, lirice și dramatice. Astfel, în dezbaterăa tuturor temelor și a subtemelor propuse, pot fi recunoscute numeroase funcții textual-tematice specifice sau asociate (cum ar fi, spre exemplu, funcția terapeutică), atât din perspectiva teoriilor textului și ale lecturii, cât și din aceea a ierarhizării practicilor discursive caracteristice literaturii pentru copii în învățământul preșcolar și primar.

Formulând câteva concluzii de parcurs, considerăm că, în cadrul multiplelor deschideri interdisciplinare și transdisciplinare realizabile în domeniul literaturii pentru copii, tratarea în registru intercultural a temelor și a subtemelor propuse poate oferi soluții

plurale de proiectare integrativă, respectiv soluții inedite de aplicare a programelor școlare și de utilizare a manualelor alternative, poate valorifica o serie de strategii de predare-învățare centrate pe elevii de vârstă școlară mică (orientate înspre formarea atitudinilor și a valorilor și specificate în funcție de domeniile disciplinei), poate asigura modalități de integrare mai adecvată a conținuturilor în orizontul de așteptare specific preșcolarilor, precum și itinerarii de de-contextualizare sau rute de de-didactizare a activităților de comunicare globală mai convingătoare și mai eficiente și, în cele din urmă, poate antrena unele modalități alternative de evaluare a cunoștințelor și a capacităților specifice perspectivelor didactice interculturale.

În vederea stimulării timpurii a interesului pentru literatură în învățământul preșcolar, aceste dominante axiologice se întemeiază pe antrenarea unor mutații semnificative în domeniul competențelor de specialitate, psihopedagogice și didactice: identificarea și selectarea conținuturilor adecvate vârstei preșcolare, în concordanță cu obiectivele programei, pentru toate categoriile de activități; realizarea unor activități de învățare integrată, stimulând creativitatea și flexibilitatea în gândire a copiilor preșcolari, precum și participarea activă a acestora la propria formare și dezvoltare; aplicarea tehnicilor comunicării eficiente cu grupul de copii, a tehnicilor de motivație, conform principiilor și metodelor interacțiunii educaționale, orientându-i spre valori autentice.

În învățământul preșcolar și primar, dimensiunile și perspectivele curriculare și didactice se regăsesc în sfera susținerii literaturii pentru copii, atât în ceea ce privește educarea comunicării orale, cât și în ceea ce privește educarea comunicării scrise. Vom ilustra această dominantă curriculară și didactică, selectând atât exemple (prelucrate) de obiective-cadru, obiective de referință și exemple de comportamente din învățământul preșcolar, cât și exemple (prelucrate) de obiective-cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, precum și competențe generale, competențe specifice și conținuturi asociate acestora din urmă, în învățământul primar. De asemenea, vom mai da, strict orientativ, și un exemplu (prelucrat) de standard curricular de performanță, la sfârșitul învățământului primar, pentru a încheia cu o relectură a recomandărilor privitoare la conținuturile învățării, consacrate din perspectiva documentelor curriculare privitoare la disciplina

literatura pentru copii, ca disciplină de studiu în învățământul secundar.

Obiective-cadru, obiective de referință și exemple de comportamente (în învățământul preșcolar)

I. EDUCAREA COMUNICĂRII ORALE

Obiective-cadru:

- a. Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale;*
- b. Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral.*

Obiective de referință și exemple de comportamente

- a. Obiectiv cadru – Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale*

Copilul să poată:

Obiectiv de referință – Să fie capabil să audieze cu atenție un text (epic, liric sau dramatic), să rețină ideile acestuia și să demonstreze că l-a înțeles.

Exemple de comportamente:

- să urmărească linia unei povești, concomitent cu imaginile din carte, ori ascultând povestea spusă sau citită de educatoare;
 - să asculte și să reacționeze adecvat la povești, poezii, la alte tipuri de text (ghicitori, glume, informații) transmise fie prin citire/ povestire de către un adult, fie prin mijloace audio-vizuale (disc, casetă, CD, film video, diafilm etc.);
 - să demonstreze înțelegerea textului apelând la diferite modalități de redare/ (re)memorare a acestuia (repovestire, dramatizare, desen etc.).
- b. Obiectiv cadru – Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral*

Copilul să poată:

Obiectiv de referință – Să recepteze un text care i se citește ori i se povestește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia.

Exemple de comportamente:

- să rețină expresii ritmate și rimate, să recite poezii cu respectarea intonației, a ritmului, a pauzei, în concordanță cu mesajul transmis;
- să utilizeze calitățile expresive ale limbajului oral și ale celui corporal în transmiterea unor idei și sentimente;
- să dramatizeze textul unei povestiri sau al unei poezii, utilizând vorbirea dialogată, nuanțarea vocii, intonația și respectând mișcarea scenică cerută de acesta.

Obiectiv de referință – Să fie capabil să creeze el însuși (cu ajutor) structuri verbale, rime, ghicitori, povestiri, mici dramatizări, utilizând intuitiv elemente expresive (*Comportamentele dorite sunt incluse explicit în obiectivul de referință*).

II. EDUCAREA COMUNICĂRII SCRISE

Obiectiv cadru: Dezvoltarea capacității de a înțelege, construi și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris.

II. 1. CITIRE

Obiective de referință și exemple de comportamente

Copilul să poată:

Obiectiv de referință – Să recunoască existența scrisului oriunde îl întâlnește.

Exemple de comportamente:

- să înțeleagă diferența dintre desen (imagine) și scris;
- să indice (să arate unde este) scrisul în diverse texte literare și non-literare (cărți, reviste, ziare, filme etc.);

Obiectiv de referință – Să înțeleagă că tipăritura (scrisul) este purtătoare de înțeles (de sens/ sensuri și semnificație/ semnificații).

Exemple de comportamente:

- să știe și să spună că scrisul, cuvintele scrise dintr-o carte ne spun o poveste, cele din ziare ne povestesc despre lucruri care se petrec în lume etc.
- să „citească” un text pe baza unor succesiuni de imagini.

Obiectiv de referință – Să găsească ideea unui text, urmărind indiciile oferite de imagini.

Exemple de comportamente:

- să facă legătura între cuvintele pronunțate oral și imaginile la care acestea se referă;
- să lege cuvântul oral de imagine și de cuvântul scris alăturat, înțelegând că acestea sunt nume;
- să asculte materialele citite simultan cu urmărirea imaginilor, pentru a găsi răspunsurile cerute.

Obiectiv de referință – Să manifeste interes pentru citit.

Exemple de comportamente:

- să știe să se descurce în biblioteca clasei: să aleagă cartea care dorește să-i fie citită, ori o carte anume la ale cărei imagini dorește să se uite sau una din cărțile elaborate de copii în grupă; să fie capabil să aducă educatoarei o carte anume;
- să găsească locul unde sunt cărțile pentru copii din biblioteca clasei, dintr-o bibliotecă publică sau dintr-o librărie;
- să împrumute cărți din biblioteca clasei;
- să știe cum să manipuleze o carte: cum să o deschidă, de unde începe, cum se întorc paginile, ordinea (sensul și direcția) lecturii în pagină și de la o pagină la alta (de la stânga la dreapta, de sus în jos), să nu sară pagini, să nu îndoiaie foile, să nu o murdărească etc.
- să cunoască câteva elemente importante distinctive ale unei cărți: coperta, foi, pagini; titlu, autor; text scris, imagine; numerotarea paginilor, prețul cărții; diferențele în scrierea textelor: titlurile se scriu altfel decât restul textului, există cuvinte scrise mai gros, altele sunt scrise mai subțire etc.
- să discute despre cărțile (povești, poezii) care i s-au citit ori la ale căror ilustrații a privit; să spună dacă și de ce i-au plăcut; să discute despre personaje; să povestească ceea ce a „citit”.

Obiectiv de referință – Să dicteze educatoarei enunțuri scurte, mici compoziții.

Exemple de comportamente:

- să își formuleze mai întâi în minte ideile și apoi să le exprime oral;
- să formuleze corect propozițiile.

Obiectiv de referință - Să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date.

Exemple de comportamente:

- să caute în dicționarele, în cărțile sau în revistele pentru copii informații despre o temă dată (imagini și eventuale cuvinte sau texte pe care adultul i le citește; copilul va hotărî dacă se potrivesc cu sarcina primită);
- să decupeze din reviste, ziare etc. materiale (imagini și text) și să pună la un loc informația necesară (Exemplu: alcătuirea unui album despre viața animalelor și a păsărilor dintr-o zonă, construirea unui afiș publicitar sau a unui anunț de vânzare/ cumpărare a unui obiect etc.)
- să asculte un text simplu (o povestire scurtă sau o mică dramatizare) și să-l analizeze, selectând și notând grafic anumite caracteristici (Exemplu: pe un tabel, în care sunt trecute cuvinte împreună cu imagini corespunzătoare, copilul va pune un semn - cerculeț, cruciuliță etc. - în dreptul personajelor, al obiectelor sau al caracteristicilor acestora, pe care el le extrage din text în urma audierii cerinței formulate de educatoare).

II. 2. SCRIERE

Obiective de referință și exemple de comportamente

Copilul să poată:

Obiectiv de referință - Să utilizeze desene, simboluri pentru a transmite sensuri sau pentru a releva anumite semnificații.

Exemple de comportamente:

- să utilizeze, încurajați de educatoare, semne simbolice, săgeți, cerculețe, buline, cruciulițe, litere etc. în jocurile de rol ori în alte tipuri de jocuri;

Obiectiv de referință - Să descopere că scrierea îndeplinește anumite scopuri comunicative sau cerințe sociale și să se folosească de această descoperire.

Exemple de comportamente:

- să utilizeze în cadrul jocurilor cartea, listele, rețetele, calendarele, plicurile sau cărțile poștale, chiar dacă scrierea, la început, se reduce la o mâzgăleală.

Obiectiv de referință – Să înțeleagă semnificația semnelor scrise, a cuvintelor, a literelor și a cifrelor.

Exemple de comportamente:

- să contribuie la scrieri colective (dicționare, jurnale, albume) folosindu-se de diferite decupaje ale semnelor scrise (litere sau cuvinte) sau ale imaginilor (ilustrații, desene, fotografii etc.).

Obiective cadru. Obiective de referință și exemple de activități de învățare (în învățământul primar)

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
1.1. să decodeze sensul global al unui mesaj dintr-un text povestit sau dialogat;	- alegerea unei imagini care sugerează semnificația mesajului dintr-un set de imagini date; - reprezentarea prin pantomimă a mesajelor interlocutorilor dintr-un text povestit sau dialogat;
1.2. să desprindă ideile principale dintr-un mesaj oral (rostit, povestit, audiat);	- exerciții de recunoaștere a unor momente semnificative dintr-un mesaj audiat;
1.3. să selecteze detalii dintr-un mesaj oral;	- ordonarea temporală a secvențelor unui mesaj oral.

2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
2.1. să redea prin cuvinte proprii conținutul unui text citit sau unui mesaj audiat;	- exerciții de trecere de la vorbirea directă la vorbirea indirectă; - povestirea orală a unor texte literare/ nonliterare citite sau a unor mesaje audiate.

3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris
(citirea/lectura)

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
3.1. să sesizeze rolul ilustrațiilor ce însoțesc un text	- exerciții de recunoaștere a corespondenței dintre mesajul transmis de ilustrație și cel transmis de text; - exerciții de asociere a momentelor dintr-o narațiune cu ilustrațiile corespunzătoare; - exerciții de ordonare a ilustrațiilor după succesiunea momentelor acțiunii prezentate de text; - exerciții de identificare a elementelor prezente în ilustrații care completează informația transmisă de diverse texte, afișe sau articole din revistele pentru copii;
3.2. să desprindă idei principale și informații dintr-un text citit (literar-nonliterar)	- exerciții de delimitare a unui text în fragmente logice; - exerciții de formulare a ideilor principale într-o succesiune logică; - selectarea din text a caracteristicilor fizice și morale ale personajelor; - exerciții de discutare a textelor narrative citite sau a celor dramatizate, în funcție de următorii parametri: „cine” „cu cine”, „despre cine”, „cui” (personajele), „ce face” (acțiunea), „când”, „unde” (plasarea acțiunii în timp și spațiu), „cum” (modul de desfășurare acțiunii), „de ce”, „pentru ce”, „în ce scop” (cauza, finalitatea,

	consecința);
3.3. să identifice secvențele narative, dialogate și cele descriptive dintr-un text epic în proză	- exerciții de identificare a dialogului prezent într-un text narativ; - exerciții de evidențiere a diferențelor dintre o descriere și un dialog; - exerciții de recunoaștere și de prezentare sumară a trăsăturilor fizice și morale ale personajelor;
3.4. să identifice trăsăturile fizice și sufletești ale personajelor din textele studiate	- exerciții de recunoaștere a personajelor din textele studiate; - exerciții de recunoaștere și prezentare sumară a trăsăturilor fizice și sufletești ale personajelor;
3.5. să manifeste interes pentru lectura unor scurte texte, literare/ nonliterare	- vizitarea bibliotecii școlii; - șezători; - formulări de întrebări și răspunsuri referitoare la textele citite.

4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
4.1. să alcătuiască povestirea unui text cunoscut pornind de la întrebări de sprijin, plan simplu de idei	- exerciții de împărțire a textului în fragmente logice; - exerciții de formulare a ideilor principale; - exerciții de transformare a secvențelor dialogate în povestire; - exerciții de dezvoltare a ideilor principale într-un șir de enunțuri;
4.2. să redacteze compuneri de mică întindere, adaptându-le destinației și scopului comunicării	- exerciții de redactare de teste prin punerea în corespondență: imagine - cuvânt, cuvânt - imagine; - exerciții de transpunere a unor idei într-un șir de enunțuri cu o

succesiune logică;
 - exerciții de descriere a unor
 obiecte/ ființe;
 - antrenament de structurare a
 textului scris (introducere,
 cuprins, încheiere).

Competențe generale. Competențe specifice și conținuturi asociate acestora (învățământul primar)

Competențe generale:

- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare;
- Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare pentru copii;
- Argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare.

Competențe specifice și conținuturi (selectiv):

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare

Competențe specifice	Conținuturi
1.1. Aplicarea cunoștințelor de limbă în studiul și în interpretarea textelor accesibile copiilor	Texte literare/ nonliterare accesibile copiilor
1.2. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în expunerea unor opinii/ comentarii pe marginea textelor accesibile copiilor	Exprimarea opiniei, monolog, conversație, dezbatere Tehnica întrebărilor și a răspunsurilor Tehnica răspunsului pregătit
1.3. Folosirea adecvată a tehnicilor de redactare și de documentare	Sens denotativ, sensuri conotative Fișe de lucru, folosirea internetului în scopul documentării

2. Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare

Competențe specifice	Conținuturi
2.1. Identificarea particularităților literaturii pentru copii	Conceptul de literatură pentru copii; Specificul literaturii pentru copii; Genuri și specii literare accesibile copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică; Funcții generale și specifice ale literaturii culte și populare pentru copii; Valori instructiv-educative, formative și estetice ale literaturii culte și populare pentru copii;
2.2. Recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural și de limbaj specifice creației populare și folclorului copiilor	Creația populară: folclorul literar și folclorul literar al copiilor; Specii ale liricii populare accesibile copiilor (doina, cântecul de leagăn, poezia descântecelor, colindul, sorcova, Plugușorul etc.); Specii ale epicii populare accesibile copiilor: balada, legenda, basmul, snoava; Folclorul copiilor (cântece – formulă, cântece – recitative, numărători – ludice, frământări de limbă, cântece de joc, păcăleli, literatura aforistică și enigmatică: proverbe și zicători, ghicitori) – prezentare generală; Funcții ale literaturii populare pentru copii; Valori instructiv-educative, formative și estetice ale literaturii populare pentru copii.
2.3. Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ	Genul epic. Particularități: – construcția subiectului; – compoziția textului (incipit, final, formule de început, de continuare și de încheiere, episoade/ secvențe narative, tehnici narative); – personajele – tipuri de personaje,

	modalități de caracterizare a personajului; Specii ale genului epic accesibile copiilor: fabula, legenda, basmul, snoava, schița, povestirea, nuvela, romanul, inclusiv speciile genului epic din literatura științifico-fantastică (S.F.) pentru copii: schița, povestirea, nuvela, romanul, basmul S.F.;
2.4. Identificarea și analiza principalelor componente de structură și de limbaj specifice textului dramatic	Teatrul pentru copii. Particularități: subiect, compoziție, modalități de caracterizare a personajelor, limbajul personajelor, notațiile autorului etc.
2.5. Identificarea și analiza elementelor de compoziție și de limbaj în textul poetic	Genul liric. Caracteristici: titlul, incipit, motiv, leitmotiv, tropi, elemente de prozodie etc. Teme accesibile copiilor: – poezia religioasă; – poezia despre copilărie; – poezia despre natură și viețuitoare; – poezia despre patrie și eroi etc.

3. *Argumentarea în scris sau oral a unor opinii în diverse situații de comunicare*

Competențe specifice	Conținuturi
3.1. Susținerea argumentată a unui punct de vedere într-o discuție	Tehnica argumentării Întrebări relevante și răspunsuri adecvate contextului comunicării Rolul elementelor nonverbale: privire, gestică, mimică etc.
3.2. Elaborarea unei argumentări scrise pe o temă dată	Construcția discursului argumentativ Redactare de texte (eseu, comentariu, analiză)
3.3. Identificarea și valorificarea valențelor formative ale textelor literare culte și populare	Analiza unor texte cu bogate valențe instructiv-educative și estetice.

Exemplu de standard curricular de performanță (la sfârșitul învățământului primar)

OBIECTIV CADRU	STANDARD
1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral	1.1. Desprinderea semnificației globale și a unor informații de detaliu din mesajul ascultat; 1.2. Desprinderea sensului unui cuvânt nou prin raportare la contextul ascultat.
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală	2.1. Adaptarea mesajului la partener în situații de comunicare dialogată; 2.2. Povestirea orală a unui text narativ cunoscut, pe baza unui plan de idei.
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura)	3.1. Citirea conștientă și corectă a unui text; 3.2. Formularea ideilor principale ale unui text narativ; 3.3. Identificarea secvențelor narrative, descriptive și dialogate dintr-un text citit; 3.4. Desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor dintr-un text citit.
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă	4.1. Alcătuirea planului simplu de idei al unui text narativ; 4.2. Redactarea unui scurt text narativ propriu, pe baza unui plan de idei.

În ceea ce privește recomandările privind conținuturile învățării, consacrate din perspectiva documentelor curriculare, programa pentru literatura pentru copii, ca disciplină de studiu în învățământul secundar, spre exemplu (*Programa școlară pentru disciplina Literatura pentru copii, pentru clasa a XII-a, de la liceul vocațional, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, M.E.C-C.N.C: 2006*), prevede studierea principalelor genuri și specii

literare accesibile preșcolarilor și școlarilor mici, într-o progresie a modului de prezentare a conținuturilor care să permită profesorilor identificarea soluțiilor optime pentru organizarea parcursului didactic (modalitatea de corelare a conținuturilor, ordinea abordării acestora, structura unităților didactice etc.). În acest sens, se recomandă pe cât posibil studiul integral al textelor, ceea ce presupune recursul la texte adecvate ca întindere textuală, utilizarea fragmentelor fiind indicată doar în cazul creațiilor care aparțin unor specii literare de mai mari dimensiuni.

De asemenea, în alegerea textelor, literatura curriculară prescrie și alte criterii generale, precum valoarea, varietatea autorilor selectați, raportul optim dintre volumul de lecturi propuse pe parcursul întregului an școlar și timpul efectiv disponibil, atractivitatea, adecvarea, accesibilitatea etc. Tot referitor la selectarea textelor, documentele curriculare recomandă opțiuni pentru scriitori consacrați din literatura română și universală, lăsând, totodată, și posibilitatea extinderii numărului de texte propuse pentru studiu, prin opțiuni personale în alegerea textelor adecvate, altele decât cele din programă. În fond, propunătorii au libertatea de a selecta atât conținuturile (teme și texte pentru studiu) pe care le consideră cele mai adecvate pentru atingerea finalităților vizate, cât și resursele metodologice corespunzătoare.

Diferitele categorii de programe au oferit, în timp, cu titlu de exemplificare, variate repere și sugestii de lectură literară, ca recomandări (privind conținuturile învățării) menite să ghideze și eventualele opțiuni ale profesorilor pentru învățământul preșcolar și primar. În acest sens, am propus, în continuare, o relectură orientativă a *Programei școlare pentru disciplina Literatura pentru copii*, pentru clasa a XII-a, de la liceul vocațional, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare (M.E.C.-C.N.C.: 2006), pe care, după caz, am restructurat-o sau am completat-o pentru uzul didactic actual.

Ilustrațiile literare canonice au fost preluate și prelucrate în abordarea noastră potrivit nevoilor de metodologie a lecturii literare specifice acestui nivel. În acest sens, chiar dacă exemplificările propuse erau prezentate cu titlu de „sugestii”, o serie de repere textual-tematice recomandate – recurente în documentele curriculare cunoscute – au fost, după caz, reconsiderate din punct de vedere criterial sau au fost îndreptate și completate, din rațiuni de corectitudine sau de relevanță teoretică și metodologică. Acesta, spre

exemplu, a fost cazul criteriilor taxonomice care operează în domeniul literaturii populare pentru copii, al folclorului copiilor sau în acela al literaturii științifico-fantastice ca „literatură pe cale proprie”.

Cuprinzând întreaga sferă a literaturii, nici literatura pentru copii nu poate fi clasificată după un singur criteriu, deoarece în cadrul ei sunt cuprinse opere aparținând literaturii române sau universale, literaturii populare sau culte, literaturii în proză sau în versuri etc. De aceea, împotriva oricărui reducionism criterial, în clasificarea literaturii pentru copii se recomandă combinarea mai multor perspective criteriale ordonatoare: criteriul formalizării constitutive, pe genuri și specii, criteriul estetic, criteriul textual-tematic, criteriul discursiv-funcțional, diverse alte criterii literare diacronice sau sincronice.

Analizele dedicate domeniilor teoretice și aspectelor metodologice abordate (dimensiuni și perspective textual-tematice, teme și subteme, taxonomii, funcții, caracteristici etc.) au fost tratate fie mai extins, fie mai restrâns, din diferite rațiuni, între care spațiul grafic, ponderea curriculară a problematicii în discuție, gradul de accesibilitate sau de interes, intenții de revenire asupra unor subiecte discutate sau de tratare ulterioară a acestora. Cauzele respective au orientat, prin urmare, conținutul acestei prime selecții analitice, care corespunde delimitării unei anumite sfere de interes sau de necesitate diagnosticate ca atare, urmând ca, pentru investigarea altor domenii teoretice și metodologice, să revenim cu o altă ocazie și, firește, printr-o altă selecție a notelor de curs.

1. Creația populară

Recomandări:

Poezia obiceiurilor legate de momente importante din viața omului:

Nașterea și poezia riturilor de naștere. Cântecul de leagăn (poezia magică de urare). Descântecul (poezia magică de apărare);

Poezia obiceiurilor calendaristice:

Poezia descriptivă. Plugușorul. Sorcova;

Poezia colindelor. Poezia colindelor religioase și a cântecelor de stea: Steaua sus răsare.

Colindele de copii. Colindele de ceață. Colindele de fată. Colindele de flăcău etc.

Literatura aforistică și enigmatică:

Proverbe și zicători. Ghicitori; Proza populară. Basm, legendă, snoavă. Exemplificări; Legenda. Legende populare. Legende creștine. Legende cosmogonice românești: Legendele și basmele românilor. Ghicitori și proverbe (B.P. Hașdeu). Basmul popular. Exemplificări; Snoava: Ciclul lui Păcală; Teatrul popular. Exemplificări; Alte forme ale folclorului literar pentru copii: cântecele-formulă, cântecele care însoțesc jocul (formule rimate și ritmate, recitativele-numărători, formulele-cumulative, păcălelile, glumele, „frământările de limbă” etc.

2. Creația cultă

a. Genul epic

Recomandări:

Fabula

Definiție. Caracteristici;

Valori morale, educative, formative și estetice.

Grigore Alexandrescu – *Boul și vițelul; Câinele și cățelul;*

Tudor Arghezi – *Tâlharul pedepsit;* Jean de La Fontaine – *Greierile și furnica, Corbul și vulpea etc.;*

Legenda

Definiție. Caracteristici. Tipologie: Legenda etiologică, legenda istorică, legenda geografică.

Valori morale, educative, formative și estetice.

Vasile Alecsandri – *Legenda rândunicăii, Legenda ciocârliei;* Călin Gruia – *Povestea florii-soarelui;* Alexandru Mitru – *Legendele Olimpului;* Dimitrie Bolintineanu – *Muma lui Ștefan cel Mare, Preda Buzescu etc.*

Basmul cult și basmul S.F.

Definiție, caracteristici structurale și formule epice, teme, motive (inclusiv obiectele „năzdrăvane”), funcții, mesaj și compoziție, subiect, stereotipii sau locuri comune, personaje etc.;

Noile structuri ale magiei, ale fabulosului sau ale miraculosului fantastic, basmul științifico-fantastic: Mircea Cărtărescu – *Enciclopedia zmeilor*

Valori morale, educative, formative și estetice.

Mihai Eminescu – *Făt-Frumos din lacrimă*; Ion Creangă – *Povestea lui Harap-Alb, Fata babei și fata moșneagului*; Ioan Slavici – *Doi feți cu stea în frunte*; Barbu Ștefănescu-Delavrancea – *Neghiniță*; Petre Ispirescu – *Greuceanu, Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte, Prâslea cel voinic și merele de aur, Hoțu Împărat, Țugulea, fiul unchiașului și al mătușii*; I.C. Vissarion – *Zapis Împărat, Ber-Căciulă-Împărat, Agerul Pământului*; A. de Saint-Exupéry – *Micul prinț*; Frații Grimm – *Albă ca zăpada*; Hans Christian Andersen – *Mărunțica (Degețica), Mica sirenă*; Charles Perrault – *Scufița Roșie*; Vladimir Colin – *Fata de fum* etc.

Snoava

Definiție. Caracteristici;

Valori morale, educative, formative și estetice.

Petre Dulfu – *Isprăvile lui Păcală*; Ioan Slavici – *Păcală în satul lui* etc.

Povestirea și schița (pot fi studiate și pe criteriul textual-tematic, conform documentelor curriculare actuale)

Definiție. Caracteristici;

Valori morale, educative, formative și estetice.

Povestiri și schițe despre natură și vietuitoare: Ion Creangă – *Capra cu trei iezi, Ursul păcălit de vulpe, Punguța cu doi bani*; Emil Gârleanu – *Căprioara, Gândăcelul, Când stăpânul nu-i acasă*; Ioan Alexandru Brătescu-Voinești – *Moartea lui Castor, Privighetoarea, Puiul, Minunea*; Ion Agârbiceanu – *File din cartea naturii*; Hans Christian Andersen – *Povestea lebedelor, Rățușca cea urâtă, Privighetoarea*; Virginia Waters – *Povești raționale pentru copii* etc.

Povestiri și schițe despre universul copilăriei: Barbu Ștefănescu-Delavrancea – *Bunicul, Bunica*; I.L. Caragiale – *D-I Goe..., Vizită..., Bubico*; Mihail Sadoveanu – *Dumbrava minunată, Anii de ucenicie*; Tudor Arghezi – *Cartea cu jucării, Povestirile boabei și ale fărâmei, Tablete din Țara de Kutu*; Octav Pancu-Iași – *Iedul cu trei capre*; Hans Christian Andersen – *Fetița cu chibriturile*; Mircea Sântimbreanu – *Recreația mare* etc.

Povestiri și schițe care evocă trecutul istoric: Eusebiu Camilar – *Stejarul din Borzești*; Ion Creangă – *Moș Ion Roată și Unirea, Moș Ion Roată și Cuza Vodă*; Dumitru Almaș – *Buzduganul cu trei peceți* etc.

Povestiri si schite care anticipează viitorul: Stanislav Lem - *Ciberiada*; Isaac Asimov - *Povestiri cu roboți*; Ray Bradbury - *Stepa (Omul ilustrat)*; Vladimir Colin - *Broasca (Capcanele timpului)*, *Dinții lui Cronos*, *Babel*; Mircea Opriță - *Turnul (Noaptea memoriei)* etc.

Romanul și nuvela

Definiție. Caracteristici;

Valori morale, educative, formative și estetice.

Romanul pentru copii / cu și despre copii: Ion Creangă - *Amintiri din copilărie*; Ionel Teodoreanu - *La Medeleni*; Cezar Petrescu - *Fram, ursul polar*; Constantin Chiriță - *Cireșarii*; Radu Tudoran - *Toate pânzele sus*; Charles Dickens - *David Copperfield*, *Oliver Twist*; Mark Twain - *Tom Sawyer*, *Aventurile lui Huckleberry Finn*; Hector Malot - *Singur pe lume*; Daniel Defoe - *Robinson Crusoe*; Jonathan Swift - *Călătoriile lui Gulliver*; Jack London - *Colț Alb*; Rudyard Kipling - *Cărțile junglei*; Frank Baum - *Vrăjitorul din Oz*; Lewis Carroll - *Alice în Țara Minunilor*, *Alice în Țara din oglindă*; Jules Verne - *20.000 de leghe sub mări*, *Doi ani de vacanță*, *Căpitan la 15 ani*, *Castelul din Carpați*; Selma Lagerlöf - *Minunata călătorie a lui Nils Holgersson*; Michael Ende - *Poveste fără sfârșit*; I.D. Sârbu, *De ce plânge mama*, *Dansul ursului*; Alexandru Macedonski - *Palatul fermecat*, *Cometa lui Odorescu (Cartea de aur)*; Vladimir Colin - *Babel*; Adrian Rogoz - *Omul și năluca*; Ion Hobana - *Oameni și stele* etc.

b. Genul liric

Recomandări:

Poezia religioasă: Mihai Eminescu - *Rugăciune*, *Învierea*, *Colinde*, *colinde*, *Sonet*; Vasile Voiculescu; Aron Cotruș; Tudor Arghezi, *Psalmi* etc.

Poezia despre natură și copilărie: George Coșbuc - *Iarna pe uliță*; Tudor Arghezi - *Cântec de adormit Mitzura*, *Buruieni*, *Mărțișoare*; Ana Blandiana - *Întâmplări din grădina mea*, *Alte întâmplări din grădina mea*, *Întâmplări de pe strada mea*; Constanța Buzea - *Cărticică de doi ani*, *Cărticică de trei ani*, *Cărticică de patru ani*, *Cărticică de cinci ani*, *Cărticică de șase ani*; Nina Cassian - *Între noi, copiii*; Otilia Cazimir - *Baba Iarna intră-n sat*, *Uite, vine Moș Crăciun* etc.

Poezia despre natură și viेतuitoare: Vasile Alecsandri - *Bradul, Miezul iernei, Iarna, Primăvara, Malul Siretului*; Lucian Blaga - *Cărăbușul de aramă*; Tudor Arghezi - *Zdreanță*; O furnică, *Tâlharul pedepsit, Iscoada, Bună dimineața, Primăvară!*; George Topârceanu - *Rapsodii de toamnă, Balada unui greier mic*; George Coșbuc - *Povestea găștelor, Mățișorii, La Paști, Vine ploaia, Sosirea rândunicii*; Elena Farago - *Cățelușul șchiop, Gândăcelul, Motanul pedepsit, Bondarul leneș, Pedeapsa măteti, Doi frați cuminți*; Otilia Cazimir - *Pentru tine, primăvară, Furnica* etc.

Poezia despre patrie și eroi: Lucian Blaga - *Părinții*; Ioan Nenițescu - *Țara mea*; Vasile Alecsandri - *Sergentul, Peneș Curcanul, Hora Unirii* etc.

c. Teatrul pentru copii

Definiție. Caracteristici;

Valori educative, formative și estetice.

Recomandări:

Victor Eftimiu - *Înșir' te mărgărite, Pui de om, Călina, Făt-Frumos*; Vasile Alecsandri - *Sânziana și Pepelea*;

Dramaturgia actuală pentru copii

Recomandări:

Marin Sorescu - *Făt-Frumos și călare și pe jos*; Alecu Popovici - *O fetiță caută un cântec, Băiatul din banca a doua, Cine se teme de crocodil, Șoricelul și păpușa, Afară e vopsit gardul, Înăuntru-i Leopardul* etc.

d. Literatura științifico-fantastică, ca „literatură pe cale proprie” (F. Manolescu, 1980)

Condiția literaturii S.F. Denumire. Istoric. Definiție;

Valori morale, educative, formative și estetice;

Trăsături caracteristice care individualizează S.F.ca „literatură pe cale proprie” (F. Manolescu, 1980: 301-302):

- Sistemul de relații (*relația știință-S.F.; relația fantastic-S.F.; relația basm-S.F.*);

- Genuri și specii;

- Tematica;

- Personajele tematice;

- Obiectele S.F.;

- Exemplificări (literatura S.F. românească și universală).

De la folclorul literar pentru copii la literatura S.F. pentru copii și tineret. *Basmul popular vs. Basmul S.F.*

Recomandări: Petre Ispirescu – *Hoțu Împărat*; I.C. Vissarion – *Ber-Căciulă-Împărat, Zapis Împărat, Agerul Pământului, Magia Neagră*; Mircea Cărtărescu – *Enciclopedia zmeilor*.

e. Literatura de informare cultural-științifică și de popularizare a științei și a artei

Definiție. Caracteristici. Exemplificări

Recomandări:

Basmul științific: I.C. Vissarion – *Ion Năzdrăvanul*;

Literatura de călătorie. Reportajul literar;

Literatura epistolară;

Literatura memorialistică;

Literatura documentară. *Coduri, Dicționare și Enciclopedii pentru copii*:

Recomandări:

Peggy Post & Cindy Post Senning – *Codul Emily Post al bunelor maniere pentru copii*.

Alte publicații de informare cultural-științifică: monografii tematice, reviste, magazine, almanahuri pentru copii.

Soft educațional: DVD-uri, CD-uri, cărți electronice și site-uri interactive.



2

Literatura pentru copii, „un efect de text” puțin predictibil

2.1. Trei „efecte de text”: a citi, a interpreta, a scrie

Mai mult sau mai puțin disimulat, mai mult sau mai puțin sistematic, literatura pentru copii a fost discreditată sau marginalizată, în timp, sub cele mai diverse și mai eronate etichetări. Trecerea lor în revistă, ca serie parcă interminabilă de locuri comune, nu e decât un nou prilej de reflecție asupra riscurilor la care se expun cunoștințele aproximative, generalizările grăbite și expresiile lor excesive. Să reamintim câteva dintre formulările depreciative de acest fel: „nonliteratură”; „literatură opusă «literaturii adevărate»”; „subliteratură”; „paraliteratură”; o „altă literatură”, „paralelă” cu literatura „mainstream”; „o categorie inferioară a «literaturii în general» (aparținând „unei minorități contestate”, „o «Cenușăreasă» a «literaturii adevărate»”, „o literatură trivială” etc.); „un subgen popular al «literaturii în general»” (asemenea întregii literaturi sentimentale, senzaționale, polițiste, de aventuri, de anticipație, de suspans, thriller, horror etc.); literatură „de frontieră” sau „de graniță” (în orice accepțiune a termenului sau numai în anumite accepțiuni ale

acestui); „literatură de consum”, „literatură de divertisment”, „literatură complementară «literaturii în general»” etc.

Prin opoziție față de aceste poziții extreme, ne afiliem unor considerații teoretice după care literatura pentru copii (și tineret) aparține literaturii în general (literatura „mainstream” - „înaltă”, „adevărată”, „cultă”, „propriu-zisă” etc.), atât din punctul de vedere al convențiilor constitutive (emergența genurilor ficționale, dinamica formelor, metamorfozele expresiei, avatarurile literarității etc.), cât și din punctul de vedere al diferitelor sale instituiri și reinvestiri funcționale, estetice sau axiologice. Literatura (considerată) pentru copii nu are un statut special și o dinamică a funcțiilor aparte, pentru că ar fi destinată unui public (teoretic) foarte larg (literatura pentru copii nici nu e neapărat o literatură adresată), pentru că ar avea o construcție specifică mai puțin elaborată (chiar dimpotrivă, complexitatea scriiturii acesteia corespunde unor structuri simbolice dense, adesea criptice) sau pentru că ar fi „eterogenă” (deși, într-adevăr, granițele nu-i sunt riguros definite), ci pentru că ea are o valoare literară specifică literaturii propriu-zise, ca literatură pe cale proprie. Chiar destinată unui public țintă cu deprinderi de receptare și de lectură speciale, literatura (considerată) pentru copii nu solicită într-un grad mai redus atenția cititorului și nici efortul comprehensiv.

Într-o cunoscută încercare de definire a fenomenului literarității, la care vom reveni în capitolul următor, Monica Spiridon (1984: 24-36) a evidențiat complementaritatea celor două tipuri esențiale de abordare a literaturii, abordarea de tip *imanent*, derivând dintr-o concepție esențialistă („*in ordo essendi*”) și abordarea de tip *empiric-descriptiv*, ca rezultată a unei concepții normative, categoriale („*in ordo cognoscendi*”). Cea dintâi, paradigmatică, se organizează diacronic, vizând planul universalităților virtuale ale literaturii ca literatură, iar cea de-a doua, sintagmatică, urmărește sincron, planul actualizărilor literare, al funcționării reale a ceea ce, într-un context istoric determinat, ajunge să fie considerat drept literatură. În cele două planuri circumscrise de analiză recunoaștem atât existența unei *competențe* literare, cât și manifestarea unei *performanțe* literare, componente care se sprijină și se condiționează reciproc. Elementele competenței funcționează în sistemul universalităților potențiale, oferindu-ne sensul virtual al literaturii în general, matricea oricărei literarități, care susține semnificațiile particulare ale creațiilor literare, în vreme ce dominantele performative echivalează cu actele de

producere reală a sensului literar, care ne apar ca forme de activitate sau ca moduri de funcționare propriu-zisă a literaturii.

În aceste condiții, literatura pentru copii este și ea mereu recuperabilă în domeniul literaturii în general, ca un caz special de arhitextualitate, de relație generativă cu tipurile de discurs virtual din care derivă actualizările sale concrete. În câmpul acestor emergențe textuale, tipul de literaritate cel mai evident relevabil și în cazul literaturii pentru copii este acela care rezidă în tentativele constante de insolitare a fenomenalului (profanul, istoria, condiția umană etc.), de transcendere a experiențelor individuale, prin raportarea alegorică a aspectelor particulare la exemplaritatea evenimentelor existențiale fundamentale, general umane. Atunci când o compara pe Selma Lagerlöf cu Rudyard Kipling, în ceea ce privește destinul literar împărtășit în timp de două dintre capodoperele celor doi, Marguerite Yourcenar (1996: 179) avea în vedere tocmai această mutație de la particular la general: „*Cartea junglei și Minunata călătorie* au aceeași soartă, aceea de a fi considerate drept cărți pentru copii, când de fapt înțelepciunea și poezia lor se adresează tuturor oamenilor. E drept că Selma Lagerlöf a scris în chip deliberat pentru școlarii suedezi. Totuși, dincolo de ei, ne vorbește și nouă.”

După cum vom relua și dezvolta ulterior, abordarea de tip immanent atribuie literarității fie statutul ontologic de categorie existențială, fie statutul metodologic de concept euristic, ceea ce e de natură să conducă fie la o definire de tip aprioric a literaturii (literatura ca literatură, literatura ca atare, literatura ca dat), fie la una de tip problematic (istoric, didactic etc.), impunând, ca model euristic sau hermeneutic, o serie de categorii, statute, definiri sau modele nonexclusive și reciproc valabile. În acest sens, se poate presupune că specificul ireductibil al literaturii se bazează pe funcționarea competenței literare, una din universalii conștiinței culturale umane.

Prin urmare, într-un context socio-cultural extraliterar sau nonliterar, competența literară poate fi definită, consideră Monica Spiridon (1984: 24), „ca o capacitate abstractă de a produce, a înțelege și a recunoaște faptele literare”. Urmând, credem, teoria câmpurilor literare postulată de Pierre Bourdieu, Monica Spiridon apreciază că acceptarea unui tip de discurs ca literatură este un fenomen contractual și condiționat sociologic, la granița mereu schimbătoare dintre teritoriile deja colonizate de expansiunea literară și cele deocamdată rămase extraliterare sau considerate nonliterare.

Dacă posibilitatea definirii literaturii ca o capacitate abstractă de a produce, a înțelege și a recunoaște faptele literare este relativ condiționată de prescrierea contractuală a unor comportamente și a unor criterii de percepție și de recunoaștere a ei ca atare (1984: 24-36, *passim*), prin raportare la metatextul extraliterar și nonliterar al codurilor socio-culturale și istorice ale anumitor epoci („ideologeme”, pentru Julia Kristeva sau Pierre Bourdieu), atunci fenomenul etichetat drept literatură pentru copii nu poate fi, la rândul-i, explicat în ordine ipotetic-deductivă, ci numai în termeni inductivi, într-o viziune referențială, istoric restituibilă.

Printre modelele de tip imanent, cel al limbajului ocupă un rol preferențial în raport cu domeniul literaturii. Pentru Monica Spiridon (1984: 24-28), studiul literaturii în cadrul generic al limbajului, respectiv într-un plan al pragmaticii comunicării, delimitat de raportul dintre științele limbajului, științele pedagogice și domeniile conexe acestora, s-a dovedit, în practica cercetării, una dintre căile metodologice cele mai profitabile, beneficiind, în această direcție, de o tradiție semnificativă: pe de o parte, teoriile receptării, iar pe de altă parte, ansamblul factorilor care garantează canonic instituționalizarea unui mesaj ca literar, între care mediul școlar, critica literară sau activitatea academică.

Abordările de tip empiric-descriptiv recur, în principiu, la identificarea și delimitarea unor corpusuri textuale de referință, în cadrul cărora este investigată istoria specificărilor tematice și formale prescrise istoric, în ordine socio-culturală sau ideologică. Unul dintre marile impasuri ale acestui tip de explicitare a literarității este că presupune amalgamarea caracterului ficțional al scriiturii, ca obiect al unei elaborări imaginative, și a statutului de limbaj sistematic al scrierii propriu-zise, ca actualizare discursivă a structurilor imaginarului: „Într-un sens, textual și imaginație sunt două mărimi contradictorii. La nivelul scriiturii, textul nu se face decât refuzând să exprime un imaginar. La nivelul lecturii, prin permanenta rigoare a literalității sale, textul cheamă la ordine ipostazele pe care, plecând de la el, imaginația încearcă întotdeauna să le stabilească. Nu apelul la un imaginar mai mult sau mai puțin nestăvilit definește literatura, ci gradul de activitate al unui text” (Ricardou, 1980: 147). Literaritatea nu este așadar numai o categorie descriptiv-normativă, ci mai cu seamă una relațional-comparativă, de model (dinamic) construit prin

activitatea producătoare a instanței textuale, „prin definiție liberă de orice sens anterior practicii sale” (Ricardou, 1980: 147).

Devreme ce faptele de literaritate nu au o identitate empiric relevabilă în plan textual – structurile asimilabile literaturii necorespunzând unor recurențe normative sau categoriale prestabilite –, ele nici nu coincid cu anumite tipuri de text, referent sau receptor, ci se reclamă de la anumite „efecte de text” caracteristice diferitelor presupoziii angajabile contextual sau metatextual. Specificul literaturii pentru copii, ca formă de activitate a literaturii în general, este la rândul său determinabil prin înscriere în raza de acțiune a unui asemenea „efect de text”, datorat unui anumit comportament literar prescris pentru anumite presupoziii, realizabile în cadrul unui anumit sistem de distincții extra- și nonliterare.

Putem vorbi, în concluzie, despre legitimitatea luării în considerare a unei literarități a literaturii așa-numite pentru copii – în contextul frecvenței situării a acestora din urmă între literar (literatura în general) și nonliterar sau extraliterar –, numai dacă avem în vedere concilierea celor două modele distincte de analiză – modelul *esențialist* și modelul *normativ* – pe care, după Monica Spiridon, le îngăduie în general investigarea câmpurilor literare. În deplin acord cu acest punct de vedere, subliniem încă o dată că literatura pentru copii poate fi înțeleasă, într-adevăr, ca unul dintre modurile de funcționare în sens performativ a literaturii ca literatură, ca activitate producătoare, ca formă de codificare a unor experiențe perceptive și receptive care se reclamă de la toate „efectele de text” specifice comportamentelor literare prescrise istoric, într-o ordine socio-culturală sau ideologică dată.

Volumul lui Wass Albert, *Povești. Cartea pădurilor. Cartea lacurilor*, alcătuit din două cicluri de povești, *Cartea pădurilor* și *Cartea lacurilor*, ilustrează strălucit unul dintre cele mai cunoscute „efecte de text” relevabile în planul receptării literare productive a literaturii pentru copii: efectul terapeutic. Importanța consecințelor produse de manifestarea acestui efect de text a fost recunoscută în planul diverselor exploatări ca terapie narativă a acestor povești *cu* și aparent *despre* animale.

Narațiunile alegorice create de Wass Albert sunt construite din perspectiva tatălui, care, povestindu-i copilului său, îl inițiază în tainele firii umane și în comportamentele sociale. Deopotrivă povești realiste, cu dialog vioi, sau ficțiuni pline de mister, cu descrieri

fabuloase sau cu trimiteri mitologice, textele se revelează lecturii și înțelegerii uneori prin accente caricatural-comice, anecdotice, aforistice, enigmatice sau chiar paradoxale, alteori prin inedite accente poetice, în registrul ludic sau, dimpotrivă, în registrul grav, sentențios sau dramatic. De aici, o serie de contaminări textual-tematice și funcțional-discursive cu alte specii literare care delimitează sfera literaturii pentru copii, între care legenda, povestirea, snoava, fabula, schița, proverbele sau ghicitorile. Aceasta face ca textele să evidențieze o serie de virtuți, valențe sau funcții morale, formative-educative, estetice și psihoterapeutice, dezvăluite, din perspectivă axiologică, într-un adevărat cod de învățături pentru copii și tineret: „*Hrănește-ți sufletul cu frumosul din lume!*”, „*Ai răbdarea de a înfăptui lucruri durabile!*”, „*Crede în bunătate, în pacea sufletească, în iubire și cultivă-le în jurul tău!*”, „*Respectă rânduiala naturii, așa cum a lăsat-o Dumnezeu pe pământ!*”, „*Învată să recunoști răul la timp și nu-l provoca să se manifeste!*”, „*Nu te pripi în a-i judeca pe ceilalți!*”, „*Luptă până la capăt pentru visul tău, dar învață și resemnarea!*”, „*Ajută-i pe cei aflați în necaz!*”, „*Învinge-ți propria frică printr-o gândire realistă!*”, „*Păstrează vie în suflet legătura cu lumea copilăriei tale!*”, „*Fii credincios cauzei pe care ți-ai ales-o sau misiunii pe care ai primit-o!*”, „*Ai încredere în valoarea gândirii tale pentru a rezolva problemele vieții!*”.

Această dimensiune exemplară a textelor volumului poate fi exploatată, prin urmare, și într-un registru didactic imediat, dar și ca terapie narativă, în cazul copiilor și al elevilor de vârstă școlară mică sau chiar al adolescenților. De aceea, înainte de toate, fiind o carte inițiativă, în sensul unei aventuri a cunoașterii de sine și a căutării frumosului și a adevărului, acest volum răspunde perfect întrebării „*Cum ne pot ajuta poveștile?*” în cunoașterea lumii și în cunoașterea celorlalți, ca urmare a descoperirii frumosului și a adevărului în lume, în noi înșine și la ceilalți. Acesta este, între altele, sensul povestirii-cadru (*Poveștele tatălui către flu*), care deschide seria celor douăsprezece povești din *Cartea pădurilor*: „*Privește la lume cu băgare de seamă! (...) Adună în tine doar frumosul. Frumosul care se vede cu ochii, care se aude cu urechile, care se simte cu nările și se pipăie cu degetele. Ți se pot lua jucăriile, hainele, banii și se pot lua. Dar nu există putere pe pământ care să-ți poată lua frumosul din suflet...*” (Wass, 2010: 9).

Nivele diferite de organizare a sintagmaticii textuale ating, după cum se cunoaște, grade diferite de calitate expresivă intrinsecă, de relevanță atențională și, implicit, de legitimitate literară. Și în cazul

poveștilor lui Wass Albert, acest echilibru discursiv instabil este urmarea variabilității intențional-atenționale a repertoriilor teleologice și a registrelor stilistice ale agregării textuale, respectiv a relației asimetrice dintre sensurile diferențiale (denotative) și semnificațiile (conotative) asociabile acestora. În egală măsură, același echilibru discursiv instabil este și urmarea complexității raporturilor dintre subiectivitatea instanței auctoriale, în planul intelectual al producerii textelor literaturii pentru copii, și contextualizările puțin predictibile specifice determinismului psiho-social și dinamicii relației dintre text, intertext și metatext, la nivelul receptării, respectiv în planul apropiierii dimensiunilor ficționale mereu schimbătoare ale reprezentărilor lumii reflectate în text.

Din această perspectivă sunt interpretabile nu numai cele douăsprezece povești din *Cartea pădurilor* – între care remarcabile sunt *Poveste despre pădure*, *Poveste despre munții albaștri*, *Povestea despre Nimicul Imens* și *Înspăimântător* sau *Pasărea de aur* –, ci și cele nouă povești din *Cartea lacurilor*. Înserierea numerotată a acestora din urmă își revelează sensul intratextual (legătura dintre titlu și textul propriu-zis) și intertextual (legăturile semnificante dintre cele nouă texte, în ansamblul lor, atât ca legătură în succesiune, de la prima poveste la cea din urmă, cât și ca legătură în concomitență, adică între fiecare text și toate celelalte), din perspectiva exploatării explicitărilor metatextuale, realizate prin tehnici rezumative similare didascalieiilor din dramaturgie. În planul gramaticii narative și al pragmaticii textuale, recursul la aceste modalități de comprimare și explicitare cu dublă funcție, generativă și predictivă, determină apropierea maximă dintre tehnicile și perspectivele specifice producerii și codificării mesajelor, pe de o parte, și acelea care caracterizează decodificarea și receptarea productivă a acestora, pe de altă parte. Instanța auctorială interacționează astfel cu toate instanțele receptării, provocând și susținând atitudinile proactive, productive. Ilustrativă în acest sens este dispoziția generativ-transformațională din seria intertextuală care aglutinează a patra, a cincea și a șasea poveste: „A patra poveste (din care, de ești atent, vei afla cum fac păsările concurs pentru a se distra...)”, „A cincea poveste (... Nu-ți spun acum despre cine va mai fi vorba în poveste, dar fii atent la mine și vei afla în curând.)”, „A șasea poveste (...Povestea se petrece pe malul mîlos al unui lac de asemenea mîlos – să nu uiți să-l desenezi. Așa! Nu uita să desenezi carouri pe carapacea țestoasei, căci, fără ele, nu ar mai fi țestoasa din povestea noastră. Iar mormolocul să-l desenezi neobrăzat, căci este, cum ți-am spus, tare needucat.)”etc. Remarcabilă, în

acest sens, este, de asemenea, și intertextualitatea care articulează ultimele două povești, adică „A opta poveste(din care vei afla despre o pasăre străină neasemuit de frumoasă și despre stârcul cenușiu. Vei mai afla și despre un om, să fii foarte atent, ca nu cumva să devii asemenea lui când vei fi mare.)” și, respectiv, „A noua poveste (în care se va vorbi despre om, cel despre care am pomenit mult prea puțin până acum. Dar se va vorbi și despre păsările lacului, despre fiecare în parte, va mai fi vorba și despre Tine chiar, căci aceasta este ultima poveste despre lacuri pe care ți-o spun.)”.

Stimularea timpurie a interesului pentru literatură în general și motivarea preșcolarilor și a elevilor de vârstă școlară mică pentru lectură în special este în măsură să determine un set de conduite proactive ale acestora, conducând nu numai la succesul imediat al oricărui proces de predare-învățare în acest mediu educațional specific, ci și la menținerea constantă a interesului pentru textul literar ascultat, citit sau chiar scris de către copii. În *Oceanul întors* (2000), Radu Petrescu trimitea în numeroase rânduri la importanța literaturii infantile, a literaturii scrise de către copii, ca literatură „orientată” sau „provocată”, astfel încât, treptat, aceasta a devenit una dintre cele mai interesante teme ale jurnalului său: „O imensă literatură așteaptă să fie provocată, păstrată și citită, a copiilor. Atât doar că, neapărând decât provocată, și singurul care o poate provoca fiind poetul, nu toți copiii o vor putea manifesta, căci poetul nu e deloc numeros. Ar trebui să existe un muzeu care să păstreze desenele și textele geniului infantil (care nu e infantil în sensul crezut de mai toți maturii) și va trebui odată ca un ins ca mine să aibă posibilitatea de a ține pe lângă el copii ca cei despre care am notat în caietele acestea, până ce ei ar ajunge la vârsta de douăzeci și cinci de ani, într-o «școală» exclusivă, căci numai astfel textele strânse vor arăta și altceva decât frumusețe. Numai astfel se va putea vedea, cred, dacă cine a putut, provocat, să fie poet, poate fi poet și când provocarea încetează ori își schimbă natura. Cum se face trecerea etc. În lipsa acestei experiențe, faptul că un poet se naște, scrie și dispare în doi ani nu probează nimic” (Petrescu, 2000: 291).

În opinia lui Radu Petrescu, „problema domeniului poeziei copilărești” este de o atât de mare însemnătate, încât ar fi cât se poate de firesc ca ea să determine chiar instituționalizări filologice ale acestei rute vocaționale, în sensul constituirii unor centre de educare sistematică a facultăților literare, de tipul „școlilor exclusive” sau al centrelor de excelență în teoria și practica literaturii, ca formă superioară de creație artistică: „Văd necesitatea realizării unui Centru

național al copilului, dotat cu tot ce trebuie pentru ca cei care pot da spiritului fraged exercițiul deplin al celei mai nobile dintre facultățile sale să o facă în cele mai bune, strict indispensabile, condițiuni” (Petrescu, 2000: 292).

În planul acțiunii didactice, asigurarea principalelor condiții necesare stimulării precoce a interesului pentru literatură, a motivației pentru receptarea și producerea textului literar, ține, ca și în cazul asigurării condițiilor învățării, de o serie de exploatari particulare ale principalilor parametri și factori ambientali, informaționali și umani ai interacțiunii la grupa de preșcolari sau la clasa de elevi. În cadrul acestora, modalitățile de stimulare a motivației inițiale devin, în timp, baza activităților didactice care susțin sistematic emergența și dezvoltarea interesului copiilor pentru lectura literară. Date fiind, la vârstele școlare mici, atașamentul spontan față de profesor, evidența receptivității infantile și a curiozității naturale pentru nou, precum și dinamismul corporal asociat comportamentelor discursive specifice acestor vârste școlare, principalele moduri de a genera motivația inițială pentru textul literar și diferitele tipuri de lectură productivă ale acestuia mizează, de regulă, pe numeroasele manifestări ale unui interes acțional-pragmatic pregnant față de tot ceea ce există în proximitate, ca manifestări cronotopice ale unui „aici și acum” generalizat și mereu extensibil în imaginar.

Unul dintre cele mai cunoscute demersuri motivaționale de această natură rezidă în relevarea scopurilor și a beneficiilor lecturii, prin intermediul demonstrațiilor interactive, al prezentării unor repere de lectură, prin explicații și scurte expuneri, prin provocarea unor mărturii, impresii subiective, răspunsuri personale, prin verbalizări ale experiențelor de genul gândirii cu voce tare, prin încurajarea implicării școlarilor în diverse activități imaginative, din categoria investițiilor imaginative. Un demers motivațional la fel de productiv constă în coresponsabilizarea micilor beneficiari, prin implicarea acestora în alegerea textelor supuse interpretării, precum și în selectarea fragmentelor reprezentative pentru negocierile intersubiective asupra sensurilor literare diferențiale. Aceasta se poate realiza pornind de la citări comparative în ilustrarea textelor alese, de la sumarizări contrastive, de la diferite trimiteri problematizante la titluri, subtitluri sau moto-uri de carte, pentru a ajunge ulterior la modalități de intervenție hermeneutică mai complexe, de tipul jurnalelor de lectură, al activităților de lectură independentă dirijată

sau din clasa marketingului filologic, cum ar fi, de exemplu, atelierele de scriere sau licitațiile de carte, extrem de productive sub raport motivațional și participativ pentru elevii de vârstă școlară mică.

Atât relevarea beneficiilor lecturii, cât și coresponsabilizarea receptorilor pot fi mult mai dinamic antrenate, dacă actualizările performative respective se realizează prin exemplificări insolite sau prin susținute negocieri intersubiective ale demersurilor interpretative sau productive solicitate. Evident că ilustrațiile stimulative ale cărților propuse, realizate prin „intrări” incitante, dar accesibile, în universurile ficționale ale creațiilor literare, vizează, dincolo de obișnuita captare, orientare și menținere a atenției, mobilizarea receptării productive și monitorizarea sau autosupravegherea eventualelor reacții pozitive sau negative de diferite intensități ale micilor interlocutori față de solicitările specifice universului receptării și producerii textului literar: „Literaritatea, poeticitatea lucrurilor pe care, solicitați, le spun sau le scriu copiii mi se pare demonstrată, solicitarea plasându-i de la sine într-o atitudine de supraveghere a debitului în vederea unui rezultat care depășește obișnuitele semnale ale comunicării practice. Iar când solicitarea este mai restrictivă, cerând, de exemplu, compunere cu folosire de comparații, ceea ce este același lucru cu a cere copiilor să scrie sonet, farmecul poate să vină din suprapunerea mecanismului comparației peste mecanismele (automatismele) purei comunicări de semnale, peste obișnuințele formate, dar încă nu, până pe la unsprezece sau doisprezece ani, pietrificatoare, suprapunere de o nostimadă specifică, neintenționată, pe sub care curge uneori, și acest lucru e foarte prețios, o logică poetică, dacă e bine cum mă exprim, ieșită din efortul conștient, dar aparținând calificat inefabilului” (Petrescu, 2000: 230-231).

La aceste reacții emoționale față de ceea ce Roland Barthes numea „emanația referentului”, ca mutație în limbaj a ceea ce se lasă mai mult sau mai puțin descoperit în sensurile receptării sau ale producerii scriiturii, se ajunge în primă instanță pe căi mai accesibile, cum ar fi inserierea critică a copertelor unor ediții cât mai diferite ale aceleiași cărți, lecturile critice comparative ale ilustrațiilor de interior sau ghidajele de reinventare a unor titluri ale operelor, în registru intertextual, pentru ca, treptat, prin detabuizări ale temelor consacrate sau prin resumarizări ale cuprinsurilor cărților în diverse registre stilistice (foiletonist, epistolar, memorialistic etc.), să se ajungă la exploatarea unor căi de acces la semnificație mai complexe.

Pentru aceasta, dirijarea descoperirii de către micii cititori (lectori, receptori, interpreți, spectatori etc.) a unor mărturii neobișnuite despre raporturile autorului cu lumea și cu mentalitățile la care și-a raportat *scriitura* (ca limbaj literar transformat prin destinația sa socio-culturală), se poate realiza folosind selecții de documente inedite, prezentări ale unor înregistrări audiovizuale, reproduceri după tablouri, fotografii de epocă și fragmente memorialistice sau recurgând la reconstituiri documentare, precum și la corpusuri de texte aparținând unor cât mai variate genuri ale literaturii de graniță. În cele din urmă, se poate ajunge și la chestionări ale relevanței obișnuitelor informații prealabile despre relația autor-operă-public sau la denunțarea din diferite unghiuri interrogative a pretenției de infailibilitate a autorului, pe o largă gamă a denominării abstragerii sale din domeniile comune ale evidențelor textuale empirice, care fac să fie frecvent considerat și supranumit „*Ființa de hârtie*”, „*Producătorul de texte*”, „*Omul gramatical*”, „*Eul lingvistic*”, „*Marele Absent*”, „*Marele Anonim*”, „*Marele Operator*” etc.

Este adevărat însă că relația *autor* (producere/ pretext/ subtext) – *operă* (produs/text/ context) – *public* (receptare/ intertext/ metatext) și implicit urmarea consecventă a unei teorii a adevărului literar susținută de toate condiționările specifice fiecărui factor nu poate fi abordată decât din perspectiva complementarității dintre *gramatica textului* și *pragmatică*, ceea ce reclamă, din punctul de vedere al competenței profesionale, o pregătire filologică superioară. În condițiile în care demersurile didactice actuale sunt orientate de realizarea unei unități, a unui echilibru între sensul textului literar, pe de o parte, și nivelul sau calitatea înțelegerii sale, pe de altă parte, apreciem că natura triplului raport menționat nu poate fi luată în discuție, fără a-l studia, chiar la nivel preșcolar și primar, din perspectiva reunită a celor două domenii complementare, supradeterminate de direcțiile hermeneutice intenționate în interpretarea textului literar.

Adoptând cunoscutele considerații ale lui M.A.K. Halliday (1973), subliniem deocamdată doar necesitatea de a putea distinge și opera pe baza celor trei funcții de bază ale limbii, funcția *ideatică*, funcția *interpersonală* și funcția *textuală*. Fiind o problemă de competență gramaticală și conceptuală, funcția ideatică trebuie cercetată și interpretată în termeni morfosintactici și lexico-semantici, în vreme ce funcțiile interpersonală și textuală, întrucât implică

realizarea competenței comunicative, presupun niveluri de analiză acțional-pragmatică și retorice care angajează competențe interlocutive complexe, din registrul fatic și conativ. La aceste niveluri de analiză, limbajul intervențiilor didactice (re)devine acțiune, limbii naturale revenindu-i o funcție instrumentală prin excelență. Datorită acesteia, alături de alte limbaje (simbolice, corporale, iconice etc.), limbajul interacțiunii didactice poate cumula și valențe intenționale suplimentare, în sensul realizării unor scopuri ilocutionare și perlocutionare, prin intermediul strategiilor discursive adecvate perspectivei acțional-pragmatică de la care se revendică acest model de înțelegere a relațiilor interpersonale și a enunțării literare și metaliterare.

Alegerea discursivității interogative cazonă particulară a enunțării care este comună registrelor interlocutive și interpretative se justifică și își demonstrează importanța prin determinarea esențialmente subiectivă a organizării și a funcționării modalităților de enunțare interogative, care sunt specifice deopotrivă schimburilor conversaționale și demersurilor hermeneutice, atât prin complexitatea mecanismelor de enunțare din care decurg, cât și prin diversitatea și importanța funcțiilor (modale, interactive, ilocutionare etc.) pe care le îndeplinesc în comunicare. De altfel, înseși criteriile de clasificare a enunțului interogativ sunt stabilite nu numai în funcție de conținutul informațional al interogației sau de relațiile interpersonale cooperative pe care le presupun regulile schimburilor conversaționale sau interpretative, ci și în funcție de natura răspunsurilor interlocutive sau de specificul receptării, ca negociere intersubiectivă de sens.

De o egală importanță se dovedește, de asemenea, și beneficiul investigational rezultat din valorificarea impactului teoriei conversaționale (antrenând *pragmatica, funcția interpersonală și funcția textuală, competența comunicativă*) asupra descrierii lingvistice și hermeneutice a faptului literar (presupunând *gramatica textului, funcția ideatică, competența gramaticală și conceptuală, dar și gramatologia, ca știință a scriiturii*). Acest beneficiu este și mai evident relevabil ori de câte ori enunțul interogativ este efectiv abordat ca structură specifică cadrului interacțional, cu multiple determinări și latitudini combinatorii în plan logic, socio-psiholingvistic și pragmatic. Orice demers interpretativ în lucrul cu textul demonstrează că înscrierea analizei sau a studiului comparativ al faptelor literare în cadrul acțional și interactiv specific exercițiului competenței comunicative

este deosebit de avantajoasă pentru delimitarea relațiilor de echivalență, de similaritate sau de diferență dintre structurile de suprafață și de adâncime ale expresiei sau ale conținutului, atât în forma, cât și în substanța acestora. Astfel, spre exemplu, recursul la inventarele paralele de structuri poate fi utilizat din dubla perspectivă a regulilor acționale comune generării și funcționării celor două paradigme, cea interacțională și cea interpretativă, iar analiza transcodajelor poate pune de asemenea în evidență stabilitatea și relevanța mecanismelor discursive comune, în ciuda diversității soluțiilor posibile de punere în echivalență a registrelor discursive interlocutive și hermeneutice.

Demersul analitic se va constitui, prin urmare, într-un model pertinent de descriere a proprietăților unui tip de agregare textuală dată, numai în cazul în care se va porni de la investigarea mecanismelor de funcționare discursivă a structurilor sale enunțiative particulare, de exemplu de la operațiile enunțiative care stau la baza producerii sale sau de la identificarea valorilor modalizatoare și a mărcilor specifice ale acestora, adică numai dacă enunțul respectiv va fi abordat din perspectivă contrastivă, cu baza de comparație în planul pragmatic al exprimării. În consecință, accentele pragmadidactice trebuie să cadă în mod firesc atât pe modalitățile de enunțare interogative ale discursului interpretativ, ca acțiune hermeneutic și axiologic orientată, cât și pe interogarea textului literar, ca produs discursiv al unei activități enunțiative teleologic și ideologic orientată.

Negocierile intersubiective ale sensurilor pentru sine ale activității la grupă sau la clasă urmează o ordine a acțiunii hermeneutice în general consacrată. Astfel, conversațiile de evocare și informările sau instrucțiunile referitoare la lucrul cu textul în clasă și acasă precedă, angajează și susțin diferitele jocuri lingvistico-didactice de cooperare textuală, prin demonstrații interactive, contracte comportamentale, ghidaje de lectură și acorduri referitoare la scopurile și la produsele activităților individuale sau ale muncii în echipă. În privința activităților de grup, deosebit de stimulative sunt cele finalizabile prin crearea unor afișe, postere sau desene, dramatizările, proiectele, recenziile, scrisorile, rezumatele, chestionarele, înregistrările audio ale unor recitări, înregistrările video ale unor prezentări, scrierile libere imaginative de tipul dicteului colectiv, alte lucrări sau creații elaborate prin colaborare și cooperare.

Exploatate în variate moduri, adecvate atât concentrării și receptivității fluctuante a copiilor, cât și caracteristicilor care diferențiază tipurile de inteligență cunoscute, aceste resurse pot contribui la desfășurarea unor activități cu miză comunicativă globală, în cadrul cărora dominantele intenționale vizează dezvoltarea limbajului nu numai prin mecanisme de rută centrală, ci și indirect, prin intermediul rutelor periferice de contextualizare a datului lingvistic, prin multiplicarea ocaziilor dirijate sau libere care presupun asocierea uzului vorbirii cu alte manifestări specifice vârstelor școlare mici. Avem aici în vedere jocurile de exersare care presupun memorizarea prin repetare, exercițiile fizice în care copiii nu analizează limbajul, ci îi caută și îi descoperă sensul *în, prin și pentru* comunicare, jocurile cu reguli care implică valorificarea complexă a achizițiilor lexicale, jocurile de construcție și activitățile de lucru manual care stimulează, de asemenea, inteligența lingvistică prin raportarea vorbirii la situațiile concrete de comunicare.

Acțiunile didactice care contribuie evident la stimularea și dezvoltarea motivației pentru citit la vârstele școlare mici sunt nu numai cele specifice fie pre-lecturii, fie post-lecturii, ci mai ales acelea care pot susține deopotrivă activitățile de pre-lectură și de post-lectură. Între acestea, se înscriu, de exemplu, reperele de lectură, temele de lectură prin web, grupurile de lectură, jurnalele de lectură, diversele forme ale interogării personajelor sau a autorului, parafrazele pragmatice (ansambluri parafrastice dirijate sau libere), dramatizările (repetitive, cu variații etc.), predicțiile sau presuposițiile textuale. Acestea din urmă se pot realiza prin demersuri generale sau individualizate, de tipul conversațiilor și al problematizărilor, pornind de la cele mai importante modalități atenționale care pot fi actualizate. În acest sens, cele mai frecvente trimiteri semnificante realizabile se referă, de regulă, la titlurile textelor, la subtitluri, moto-uri, ilustrații, formule introductive sau de încheiere, la termeni dați în avans sau la cuvinte-cheie concludive, fie prin simpla lor corelare cu ordonarea paragrafelor inițiale sau finale ale cărților, a volumelor unor serii, a ilustrațiilor de copertă sau de interior etc., fie recurgând la evidențierea unor redundanțe necesare, a unor polarizări, distribuții sau corespondențe intra- sau intertextuale mai complexe, cum ar fi structurile operatorii sau mărcile atenționale caracteristice acestui tip special de literaritate.

Revenind la statutul discursivității didactice – specifice activităților de stimulare timpurie a interesului față de lectură, credem că, în abordarea textului literar, trebuie evitate atât conduitele discursive emfaticе, care sunt de regulă urmarea unei griji exagerate pentru forma expresiei, cât și eufemismele, care – mai ales în formele limbajului aproximativ, bazat pe neologisme echivoce –, sunt precauții de limbaj de tip care atenuează, uneori până la indistinție, exprimarea unor idei, or calitatea formei exprimării ar trebui să amplifice, nu să estompeze, ideile transmise.

Deopotrivă de evitat sunt însă și ostentațiile limbajelor coercitive, a căror directivitate evaluativă obstinat reduționistă pare desprinsă cel mai adesea din atitudinea condescendentă a criticii literare înseși față de legitimitatea literaturii pentru copii.

Să întărești autoritarist numai ideile care „trebuie” reținute, prin aservirea dogmatică în acest scop a tot ceea ce ar putea fi descoperit împreună sau individual în text, n-ar însemna, în aceste condiții, decât să consolidezi superstițioasă etică dirijistă a criticii didactice, exercitată prin instituirea artificială a unor alternative de tip adevărat/ fals, și să te conformezi astfel îndelungatei sale practici de confiscare logocentrică a câte unei discipline: „Va trebui deci să renunțăm la ideea că știința literaturii poate să ne ofere sensul care trebuie negreșit atribuit unei opere: ea nu *va da* și nu *va regăsi* nici un sens, ci va descrie în funcție de care logică anume sunt generate sensurile, într-un fel care poate fi *acceptat* de logica simbolică a oamenilor” (Barthes, 1980: 167).

Cu alte cuvinte, să substitui prin suficiența declarativă a propriului limbaj atât bogăția limbajului operei, cât și resursele nebănuite ale limbajului interpretativ, ca *interlect* hermeneutic, înseamnă să nu renunți la pretenția de unic exeget al operei și să interpui între text și plăcerea lecturii genuine bariera stereotipă a unei „scriituri” sau a unei oralități străine de lectura semnificantă, întotdeauna personală și de fiecare dată alta: „Mai rămâne o ultimă iluzie la care trebuie să renunțăm: criticul nu se poate în niciun fel substitui cititorului. În zadar va râvni el – sau i se va cere – să vorbească, oricât de respectuos, în numele lecturii altora, să nu fie decât un cititor căruia alți cititori i-au încredințat exprimarea propriilor sentimente datorită cunoștințelor și judecății sale, pe scurt, să figureze drepturile unei colectivități asupra operei. De ce? Pentru că, chiar dacă definim criticul ca un cititor care scrie, aceasta înseamnă

că cititorul întâlnește în calea sa un mediator de temut: scriitura. (...) Astfel, «a atinge» textul nu cu ochii, ci cu scriitura, așează între critică și lectură o prăpastie – tocmai aceea pe care orice semnificație o pune între latura sa semnificantă și cea semnificată. Căci nimeni nu știe nimic despre sensul sau semnificatul pe care lectura îl dă operei, și aceasta, pentru că sensul, fiind dorință, se stabilește dincolo de codul limbii. Numai lectura iubește opera și întreține cu ea un raport de dorință. A citi înseamnă a dori opera, a voi să fii operă și a refuza dublarea operei în afara oricărui alt cuvânt decât însuși cuvântul operei” (Barthes, 1980: 176-178).

Caracterizând frecvent comportamente didactico-discursive întâlnite deopotrivă în învățământul preșcolar, primar sau secundar, atât emfaza, cât și eufemismul determină alterări ale mesajului transmis, în planul raporturilor stabilite între substanța și expresia conținuturilor, pe de o parte, și substanța și expresia formei acestora, pe de altă parte. Interesul elevilor pentru lectură va crește proporțional cu estomparea prescrierilor interpretative prohibitive din discursul profesoral, atât ca voce expertă, cât și ca autoritate formală. De aceea, imperativul estompării vocii autorității didactice pe suprafața discursivă a acțiunii hermeneutice este într-un totu legitim și el corespunde, într-o oarecare măsură, dezideratului retragerii până la dispariție a mărcilor elocutorii ale vocii autorului însuși, care, ca instanță locutivă primă, a ajuns în cele din urmă să cedeze inițiativa cuvintelor, ca echivalente generale ale tuturor celorlalte semne. De aici exemplaritatea creațiilor literare majore, a căror conștiință paradigmatică a ajuns să fie guvernată în timp de primatul textului, ca ansamblu productiv și funcțional de moduri în care textul însuși își „prevede” cititorii în orizontul mereu variabil al așteptării literare.

Evitarea ambiguității conduitelor discursive specioase, de tip impresionist-intuitiv, în care substanța conținutului este puternic determinată negativ de expresia formei sale de comunicare, nu înseamnă deloc abordări aride, ci, dimpotrivă, acțiuni declarative mai riguroase, mai clare și, în cele din urmă, mai responsabile, în măsură să mențină calitatea mesajului la parametri superiori de coerență și coeziune. În această privință, cel mai adesea se procedează prin analogie, prin contiguitate (relevând concomitențe, succesiuni, paralelisme, corespondențe etc.) sau prin contrast, ca de exemplu prin căutarea argumentelor opuse sau prin relevarea unor elemente antitetice din cadrul structurilor de idei relevate. Cu toate acestea,

recursul la termeni sau sintagme ca *analiză, text, discurs, structură, funcție, poveste, povestire, reprezentare, temă, motiv, simbol, evidențe textuale, plan de suprafață-plan de adâncime, sens propriu-sens figurat* etc. sau la cupluri conceptuale de referință de tipul *aparență-esență, concret-abstract, particular-general, relativ-absolut, explicit-implicit, subiectiv-obiectiv, cantitativ-calitativ, static-dinamic, prezent-absent, denotativ-conotativ, literar-literal* ș.a. se justifică doar în calitatea de instrumente de lucru a acestora, fără a cădea nici în scientismul naiv, dar nici în pedanteria intelectuală.

În ordinea reperelor terminologice de mai sus, ne vom opri în continuare, cu titlu ilustrativ, asupra câtorva delimitări teoretice elementare, referitoare la concepte cheie precum *analiză, text, sens, structură, funcție, discurs, poveste, povestire, sens propriu-sens figurat*, cu trimitere la cupluri conceptuale din categoria celor amintite, cum sunt *explicit-implicit, denotativ-conotativ* sau *literar-literal*.

Așa după cum se știe, *analiza* lingvistică a oricărei structuri textuale ține, în esență, de o lingvistică a *sensului*. Din acest punct de vedere, dimensiunea creativă a unui text este relevabilă în planul particular sau individual al semanticii textuale, ca plan lingvistic – relativ autonom – al *sensului*, plan al manifestării plenare a inventivității și a originalității care permite o libertate de creație aproape totală a subiectului vorbitor, ca instanță a enunțării literare. Ca subiect absolut, acest eu suveran poate ignora uneori fundalul experiențial comun al cunoașterii și al reprezentării curente, pentru a propune instaurarea, prin textul literar, a unor noi lumi, în universurile de discurs singulare prin care aceste lumi posibile se instituie ca alternative existențiale.

Toate seducțiile construcțiilor textuale ficționale, ca domenii ale libertății de sens, derivă tocmai din faptul că discursul literar poate fi definit, la modul generic, ca loc de manifestare a unor posibilități de semnificare practic nelimitate, ca plan al limbajului caracterizat în primul rând prin autonomia funcțională a competenței expresive. Comentarea textelor literare din perspectiva exersării intuitive a acestei competențe presupune atât surprinderea conținuturilor specifice ale textelor cercetate (intuirea sensurilor textuale de ansamblu), cât și recunoașterea mijloacelor prin care sensurile globale respective se instituie.

Sensul, constituent textual prim și ultim, a cărui articulare în planul general al unui text o putem urmări pornind de la distingerea

unităților minimale de sens relevabile la nivelul organizării părților componente ale structurii întregului, este perceput inițial într-un mod intuitiv global. Orice demers interpretativ este orientat inițial din unghiul investigării istoriei unui text, în sens restrâns, ca organizare a evidențelor sale discursive din planul unităților de suprafață, empiric constatabile, pentru a putea formula ulterior eventuale concluzii valabile în planul general al arhitecturii mesajului: funcții, simboluri, diferite alte reprezentări actualizate discursiv.

Pe de altă parte, dacă demersurile de investigare a sensului pornesc de fiecare dată de la o intuiție unitară sintetică a sensului textual, urmărindu-se, apoi, validarea ei analitică la nivelul de ansamblu al structurii textuale, aceasta înseamnă că urmărirea în text a procesului de articulare a sensului antrenează simultan și surprinderea unor planuri de adâncime ale arhitecturii sensului. Astfel, spre exemplu, fără intuirea concomitentă a unor funcții textuale efectiv realizate în text, fie aceasta și numai aproximativă, captarea sau surprinderea intuitivă a sensului textual nu-și găsește un temei interpretativ suficient pentru constatarea, justificarea și eventuala sa validare la nivelul constituției textuale. În cadrul demersurilor interpretative, așadar, urmărirea în text a construcției sensurilor, a modalităților specifice de articulare a sensului într-un text concret presupune, în primul rând, surprinderea funcțiilor textuale efectiv realizate în text.

Funcțiile textuale sunt posibilități date prin limbaj care, ca unități sau procedee de construcție a sensului, articulate ierarhic, pot fi evidențiate în planul unităților constitutive ale conținutului textual, unde acționează ca operatori semantici de conexiune, coeziune și modalizare. Cu toate că cele mai multe funcții textuale nu au o bază presupozitională, multe dintre ele se întemeiază în acest mod, și anume prin referire la stări de fapt care, deși neexprimate prin ceea ce se spune efectiv în text, sunt recunoscute totuși, în cadrul demersurilor interpretative, ca fiind nuclee sau structuri de semnificație care pot fi presupuse pornind de la ceea ce se comunică propriu-zis în text, cu trimitere, în sens reprezentational și ideatic, la planurile de adâncime ale conținutului de sens comunicat.

În funcție de măsura în care se raportează sau nu, în cadrul demersurilor hermeneutice, la presupuzițiile textuale, funcțiile pot fi *implicite*, adică date de presupuzițiile textuale (asertiune, acceptare, respingere, opinie, aluzie, insinuare, sugestie etc.) sau *explicite*,

respectiv acelea care nu se raportează la presupuzițiile textuale: adresare, prezentare, informare, explicare, salut, îndemn, sfat, mulțumire, promisiune, admonestare, solicitare de permisiune etc.

Să urmărim jocul funcțional al dialecticii explicit-implicit și în administrarea actelor de lectură ca demersuri de comprehensiune globală a textului. Astfel, dacă îi vom antrena pe elevi în înțelegerea mesajului literar, pornind mai întâi de la *evidențele* stratului superficial, de suprafață, al textului, atunci, treptat, vom putea trece de la observarea acestui nivel elementar (cuvinte, fraze, secvențe, perioade, ritmuri, rime, măsuri etc.), la recunoașterea stratului intermediar sau secund al *funcțiilor* și, în cele din urmă, la decodificări ale aceluia, mai profund, al *reprezentărilor*, în planul căruia sunt relevabile teme, motive, simboluri ale universului ficțional și în care pot fi descoperite o serie de impulsuri, obsesii, reminiscențe, mitologii subiective și structuri ale imaginarului specifice lumilor creației. Numai în ordinea acestei derivări conceptuale, adică admitând succesiunea 1. *evidențe* → 2. *funcții* → 3. *reprezentări*, ca ordine a oricăror prime receptări textuale și, în același timp, a celor dintâi descifrări ale mesajului transmis, elevii vor realiza că, față de procesul generării sau al producerii textului, respectiv al codificării acestuia de către autor (1. *reprezentări* → 2. *funcții* → 3. *evidențe*), procesul descifrării sale inițiale de către cititori se produce întotdeauna într-o ordine inversă.

Cu toate că – într-o primă instanță – lectura explicativă nu echivalează decât cu o simplă glosare sau procesare de informații, această primă comprehensiune textuală realizată prin lectura curentă sau lineară (în virtutea depășirii unui prim „analfabetism” al actului de lectură, cel intelectual), se va dovedi totuși hotărâtoare pentru calitatea celorlalte demersuri interpretative care pot surveni (comentarii, analize etc.) și, de asemenea, va fi în măsură să influențeze considerabil majoritatea intereselor, a motivațiilor și a deciziilor ulterioare de (re)lectură a unui text literar.

Complementare lecturii explicative, relecturile interpretative, ca lecturi tabulare corespondente propagării conotative neîncetate a „efectelor de text”, dezvoltă competența literară într-un plan ideatic în care echivalează conceptual înțelegerea sensurilor textuale cu tot atâtea eventuale ieșiri dintr-un al doilea „analfabetism” al actului de lectură, cel textual: „Sensul descifrat se definește întotdeauna, irevocabil, ca un efect al textului. În definitiv, a *descifra* înseamnă a

depăși două analfabetisme: primul, vizibil (nu știi să citești), percepe un text, dar nu sensul; al doilea, ascuns (crezi că știi să citești), percepe un sens, dar nu textul. Descifrare înseamnă perceperea sensului și a textului (...), capacitatea de a fi sensibil la orice procedee de producere" (Ricardou, 1980: 147).

După cum am observat deja, studierea procesului discursiv care orientează articularea sensului începe de la nivelul unităților minimale de sens care pot fi recunoscute în planul evidențelor sau al organizării de suprafață a textelor și a căror observare generală permite aproximarea intuitivă a sensurilor textuale globale, ca sensuri maxime, analizabile ulterior prin demersuri hermeneutice adecvate textelor a căror afiliere tipologică urmărim să o stabilim. De aceea, alături de importanța criteriilor de natură axiologică, estetică și stilistică care ghidează selectarea adecvată din punct de vedere textual-tematic a textelor literare concrete supuse comentariului, subliniem, de asemenea, și importanța criteriului alegerii unor texte integrale, chiar dacă acestea vor fi, inevitabil, mai scurte. Posibilitatea cuprinderii integrale a fiecărui text interpretat, echivalentă cu posibilitatea recunoașterii unităților de articulare a sensului până la limita lor maximă de extensie, care e și limita maximă a extensiei textuale efective, contribuie semnificativ la imaginea de ansamblu pe care interpretul și-o poate face asupra construcției sensului. Recunoașterea unităților minimale și maxime de sens, precum și identificarea modalităților specifice de organizare a acestora în structuri ierarhice rămâne de examinat în fiecare caz în parte și presupune distingerea strategiilor discursive care determină configurațiile textuale particulare ale creațiilor în discuție.

Bine orientați din punct de vedere diegetic în interpretarea mesajelor narative, nici măcar preșcolarii n-ar mai trebui să confunde *povestea* dintr-un text îndrăgit cu *povestirea* acesteia, planul textual propriu-zis cu vreunul din planurile referitoare la el. Tocmai de aceea copiii au o preferință aparte pentru povestirea educatoarei care, în fața atâtor necunoscute textuale, le ghidează și le securizează înțelegerea.

În ceea ce privește expresivitatea stilistică, ea rezidă în ansamblul eterogen al procedeeleor lexicale particulare utilizate în *poveste* sau în *povestire* într-un limbaj intens emoțional. Însă, după cum este în general acceptat, aceste resurse expresive își au originea în caracterul natural figurativ al limbii vorbite. De aceea, dacă în reproducerea unui text literar nu se insistă inutil asupra caracterului

figurativ al expresiei, atunci limbajul literar va fi receptat ca o formă normală de limbaj intens emoțional. Prin urmare, literaritatea narativă nu trebuie nici marcată prin accente restitutive exagerate (emfatice, eufemistice, encratice etc.) și nici subliniată printr-un metalimbaj special (excesiv monstrativ sau excesiv demonstrativ), riscurile fiind cel puțin caracterul artificial al exprimării și îndepărtarea receptorului de plăcerea genuină a urmăririi tramei narative.

Micii cititori, preșcolari și elevi de vârstă școlară mică, realizează în mod natural că orice fel de mesaj narativ, oricare ar fi modalitățile de exprimare folosite, spune o *poveste* sau rezidă într-o *istorie* care poate fi încă și mai bine înțeleasă, dacă nu încă prin determinarea felului *spunerii*, a stilului personal în care instanța textuală povestește, atunci măcar prin intermediul povestirii educatoarei sau prin propriile repovestiri. Altfel spus, ei resimt imediat plăcerea negocierilor intersubiective și beneficiile consensuale decurgând din raportarea înțelegerii textului în termenii povestirii proprii la aceea rezultând din confruntarea cu repovestirile celorlalți. Sunt citite sau sunt rostite cuvinte în enunțuri, se văd imagini semnificative, sunt relevate și descifrate gesturi și profiluri, dar, de fiecare dată, urmărind o *poveste*, prin intermediul unei *povestiri* care are propriii săi semnificanți, propriile sale elemente, diferite de acelea care organizează datele poveștii. Aceste elemente nu sunt nici cuvintele, nici imaginile, nici gesturile constitutive poveștii, ci evenimentele, situațiile și conduitele care sunt semnificate de acele cuvinte, imagini sau gesturi și care sunt restituite prin povestire, indiferent de natura discursivă a instanțelor acesteia. În privința recunoașterii vocilor narative care pot asuma în text rolul de povestitor, copiii observă, de asemenea, cu ușurință și cu plăcere, că acestea își schimbă uneori rolurile și că doar vocea autorului în text, ca stenograf al imaginarului, se armonizează deplin cu esența narațiunii și cu condiția protagonistului, al cărui purtător de cuvânt se face de fiecare dată și cu destinul căruia cititorii se solidarizează, la rândul lor, de fiecare dată.

Valorizarea caracterului natural figurativ al limbajului (de unde, naturalitatea stilului) nu înseamnă însă că nu pot fi subliniate „locurile” expresive generate în exprimare fie de restrângerile (*denotative*) fie, dimpotrivă, de extinderile (*conotative*) ale sensurilor unităților lexico-semantică, ca efect al dispoziției logice (sensuri proprii sau primare) sau extralogice (sensuri figurate sau secundare) a

lexemelor în lanțul discursiv. Pentru că *analiza* lingvistică a oricărei structuri textuale ține, cum spuneam, de o lingvistică a *sensului*, analizele stilistice, urmărind să caracterizeze lingvistic expresivitatea limbajului literar, desemnează de regulă prin *conotație*, raportată la *denotație*, orice sens rezultând din sugestiile, ambiguitățile și asociațiile cognafective sau simbolice provocate de distribuția cuvintelor în exprimare. Într-o accepțiune comună, se consideră, așadar, că denotația trimite la mulțimea elementelor stabile, nonsubiective și analizabile și în afara textului, care vizează sensurile proprii, acceptate prin consens, ale semnificației unei unități lexico-semantică, în vreme ce conotația este constituită din ansamblul elementelor variabile, subiective și analizabile în contexte care actualizează sensurile figurate ale semnificației: „în opoziție cu conotația, denotația reprezintă sensul conceptual sau cognitiv al unui cuvânt, pur intelectual, fundamental și relativ stabil. Reunește elemente semantice non-subiective, analizabile în afară de context, de discurs sau de enunțare” (Bidu-Vrănceanu *et al.*, 2001: 159).

Dacă denotația se referă la planul obiectiv, uzual, logic, al sensurilor prime, obișnuite, conotația, în schimb, rezidă în complexul de sensuri actualizabile contextual în planul subiectiv al semnificatului, sensuri secunde, complementare, suprapuse peste sensul prim, obiectiv al denotației: „conotația se suprapune denotației ca o reprezentare suplimentară, care se rezumă la o asociație de idei datorată când relativității obiective, când imaginației (interpretării subiective). (...) Atributul sau attributele luate în considerație de conotație pot să țină de alegerea subiectivă (conotații *individuale*) sau de convenții mai generale (conotații *sociale*). Într-o interpretare mai largă, conotația reprezintă orice sens emotiv, afectiv al unui cuvânt, care se adaugă denotației. Denotația e una singură, conotațiile pot fi multiple, datorită caracterului secundar, individual, variabil sau chiar accidental, în funcție de contexte lingvistice și extralingvistice” (Bidu-Vrănceanu *et al.*, 2001: 133).

O creație literară aflată la intersecția, la granița sau în avangarda oricăror tipuri particulare de literaritate se regăsește și în avanposturile literarității în sine, ceea ce face ca, în formele sale superioare, literatura pentru copii să poată fi considerată, la rândul ei, nu numai literatură „propriu-zisă” sau „adevărată”, ci chiar literatură pe cale proprie, deschizătoare de drumuri pentru literatură în general.

Paul Valéry aprecia că inspirația nu e atât starea în care se poate găsi scriitorul, ci mai cu seamă dispoziția în care acesta speră mereu să-și pună cititorul. Din această perspectivă, literatura pentru copii reprezintă o literatură „pe cale proprie”, pentru că operele sale suscită irezistibil relectura și rescrierea, prin incitarea vervei creatoare, prin capacitatea de declanșare a procesului invenției cititorilor și, ca urmare a acestei puneri în mișcare retroactive, prin transformarea receptării în producere de text, a diferitelor perspective lectorale în variate avataruri auctoriale corespondente, reacții în lanț ale tot atâtor posibile raportări diferite față de marile modele literare descoperite timpuriu.

Cuceritoare serii de mărturisiri despre irezistibilul elan creator declanșat de lecturile începutului de drum lectoral întâlnim, cu numeroase și inspirate reluări, la Nicolae Manolescu, în *Cititul și scrisul* (2003): „Nu pot să bag mâna în foc că *Insula misterioasă* a fost primul roman de Jules Verne pe care l-am citit. Dar el mi s-a părut cel mai captivant și mi-a deschis nu doar gustul de a-l citi până la capăt pe autorul francez (...), dar și acela de a scrie eu însumi. După prima poezie, patriotică, de care am pomenit, și, lăsând, nu știu de ce, să treacă doi sau trei ani, primele lucruri scrise de urma căroră am dat sunt romanele de aventură, în spirit julesvernian, din revista *Familia*. Aceea olografă al cărei redactor-șef eram, nu aceea, mai bine cunoscută, de la Oradea. (...) *Insula misterioasă* de la vechea Editură a Tineretului, în traducerea Madelenei Samitca și a Ioanei Eșanu și cu prefața lui B. Elvin, anul de grație 1953, mi-a marcat ca nici un altul adolescența și m-a determinat să scriu eu însumi” (Manolescu, 2003: 59; 60-61).

Aceeași fascinantă revelație literară a motivului insulei va avea darul de a produce, în timp, prin reverberațiile relecturilor, nu numai nu numai clarificări ale unor valori existențiale fundamentale, ci și decantări intelectuale în ordinea productivă a criticii literare: „Citind *Insula misterioasă*, toate lecturile anterioare s-au șters de pe ecranul memoriei mele. A fost o revelație. Prin el, Jules Verne a pătruns în biografia mea. (...) Ceea ce nu știam pe atunci decât, probabil, instinctiv era faptul că romanul conținea și o paradigmă a genului ca atare: ca și insula, plină de mistere, un roman evocă o realitate naturală, dată, și își creează totodată lumea proprie, imaginată de creator. Când, la începutul anilor '80, am vrut să definesc, în *Arca lui Noe*, genul romanesc, am avut nevoie de acest Hinterland real în

miezul căruia ia naștere ficțiunea și mi-am adus aminte de *Insula misterioasă*" (Manolescu, 2003: 62-63).

În același timp, aceste confesiuni literare prezintă, în ordine teleologică, și o pledoarie pentru valorile formative pe care literatura pentru copii și tineri le-a cultivat, în ordinea unui umanism superior, încă din secolul al XIX-lea. Nu lipsesc din acest cadru axiologic de referință reperele dintotdeauna ale unei filozofii optimiste a vieții și a educației, trimitând, programatic, la sentimentul și la necesitatea progresului, la solidaritatea cu sine și cu ceilalți, la exercițiul robust al spiritului creator, al disciplinei minții și al tăriei morale, la onestitate, toleranță, rezistență și speranță: „Îmi convenea de minune și filosofia optimistă a lui Jules Verne, atât de încrezător în om, în progres, ca și interesul lui pentru știința care face din personajele sale pionieri și eroi civilizatori. Eu sunt o fire pozitivă. La 13 ani, ca și la 63, găsesc același reconfort moral în tăria naufragiaților de a nu se da bătuți și de a lua lumea de la capăt, fără văicăreli și disperări, cu energie și imaginație. Aparțin, se vede, mai degrabă secolului XIX decât celui în care mi-am trăit cea mai mare parte din viață. (...) Mesajul pozitiv mi s-a părut totdeauna esențial în cărțile pentru tineri. Formarea noastră e mai bine slujită de o literatură care lasă un loc mai mare pentru încredere sau speranță decât pentru suspiciune și deznădejde. Aveam, s-ar părea, în adolescență, nevoie de acest umanism un pic naiv, ca acela pe care s-a clădit societatea burgheză, de valorile lui sigure, bazate pe bunătatea omului, pe respect și pe toleranță (...), ca să pot face eu însumi față unui început de lume pe cât de rea, pe atât de ipocrită" (Manolescu, 2003: 64-65).

Sunt foarte bogate ilustrările care pot fi aduse în sprijinul demonstrării efectului de producere de text pe care, în sens generativ restrâns sau general, îl declanșează procesul lecturii (sau al relecturii) literare, atât ca receptare productivă, cât și ca imprevizibilă (și inevitabilă) expansiune în rețeaua intertextuală. Relația lectură-scriitură textuală, ca „dublă înscrisere”, „ca demers progresiv/regresiv”, un „après-coup”, în accepțiunea dată de Jean-Louis Baudry (1980: 245), această dublă acțiune, proiectivă și reversivă, a lecturii-producere de text a fost remarcată și de către Eugen Simion (1993: 270), care, pornind de la o subtilă observație a lui Jean Ricardou („on écrit pour apprendre à lire”), aprecia că „citim cărți ca să învățăm să producem texte și scriem pentru a învăța să citim”. Pentru Radu Stanca, în sens estetic, cele două perspective se presupun și se

completează reciproc în planul receptării, fie ca funcție reflectivă sau contemplativă, fie ca funcție de actualizare a operei literare: „ceea ce e important însă e că aceste două funcțiuni se completează reciproc, iar cititul, pentru fenomenul care ne interesează, devine astfel *modul estetic de a contempla literar*, așa după cum *scrisul este modul estetic de a exprima literar*, iar *cartea este modul estetic de a ființa literar*” (Stanca, 2000: 45).

Observații similare regăsim și la Roland Barthes, dintr-o perspectivă unificatoare apropiată, aceea a adevărului scriiturii: „Astfel, cuvântul se învâрте în jurul cărții: *a citi, a scrie*; orice literatură se mișcă între o dorință și alta. Câți scriitori nu au scris doar pentru că au citit? Câți critici nu au citit doar pentru a scrie? Ei au apropiat cele două fețe ale cărții, cele două fețe ale semnului, pentru ca în final să nu apară decât un cuvânt. Critica nu este decât un moment al acestei istorii în care intrăm și care ne conduce spre unitate – spre adevărul scriiturii” (Barthes, 1980: 178).

Un alt foarte bun exemplu ne mai este oferit, de asemenea, și de o reflecție a lui Nicolae Manolescu asupra procesului inspirației literare ca rezultat al acestui proces de re-lectură ca receptare productivă și ca extindere intertextuală: „Lectura repetată era, cumva, și rodul dorinței mele de a imita romanul. Tot așa cum medievaliștii își trăgeau imaginația (și imaginile) din Biblie iar renașcentiștii din operele Antichității, eu mi le trăgeam din Jules Verne. Există în *Insula*, ca de altfel și în alte cărți ale francezului, trimiteri la personaje și întâmplări din alte romane, cum ar fi *Copiii căpitanului Grant* sau *20.000 de leghe sub mări*. Așa am ajuns să le citesc și pe acestea. Dar referințele mi-au atras atenția și asupra felului în care lumea unui scriitor ia naștere din apele imaginației sale întocmai ca o insulă din erupția vulcanului submarin, își construiește vecinătățile și legăturile și își poartă eroii pe mai multe meleaguri decât cele oferite de un singur roman. Cum de Balzac nu cred că auzisem, Jules Verne a reprezentat pentru mine cel dintâi scriitor care a visat o *comedie umană* completă. Și încă un amănunt: hazardul a făcut să citesc *Insula* înainte de *Robinson Crusoe* și, pe aceasta, pornind chiar de la o referință din romanul lui Jules Verne” (Manolescu, 2003: 63).

Literatura pentru copii mai poate fi considerată o literatură „pe cale proprie”, nu numai pentru că aceasta presupune sau provoacă neconținut relectura, generând exercițiul reflecției creatoare și elanul

rescrierii, ci și pentru că ilustrează idealul scriiturii absolute, ca aspirație către totalitate.

În realizările sale de maximă puritate și concizie, literatura „*ad usum delphini*” transgresează atât convenții formale ale discursivității literare, cât și anumite convenții textual-tematice sau funcționale ale acesteia. Astfel, privilegiind mai ales invenția, dispoziția și acțiunea, nu elocința, potrivit tradiției retorice consacrate de teoria formei ornate, literatura pentru copii se redefineste ca loc al emergenței tuturor formelor ficționale în care acțiunea prevalează asupra pasiunii, momentul asupra amintirii, excepția asupra cotidianului, schimbarea asupra permanenței, inițiaticul asupra obișnuitului, eticul asupra psihologicului și bogăția invenției asupra fidelității descrierii. Instituirea noului său existențialism propune valorizări inedite ale unor importante domenii ficționale (viziunea animistă asupra existenței, dimensiunile arhetipale), iar prototipul acestei viziuni este „*puer aeternus*”, ca erou-sinteză, în perpetua aventură a descoperirii, construirii și exprimării de sine (Savater, 1982: 4-5). Conștiința limitelor proprii, resimțite de către erou ca obstacole ale gândirii, duc constant, în efortul de a le depăși prin ele însele, la o altă conștiință, cu semn schimbat, o conștiință a plenitudinii echivalentă cu descoperirea vocației autoformării. Protagonștii literaturii pentru copii sunt, conchide Savater (1982: 5), reprezentanți ai arhetipului „*puer aeternus*”, tineri eroi care, conservând atât disponibilitatea curioasă și ludică a copilului, cât și vocația formatoare și institutivă a adultului, a părinților, mai cu seamă a tatălui, sunt în stare, în mereu reluatele lor tentative de recuperare a totalității ființei, să reinventeze noi forme de organizare a lumii și să combată eficient tot ceea ce amenință la un moment dat echilibrul, ordinea sau armonia formelor sale de existență.

Desigur că literatura pentru copii, atât cea școlară propriu-zisă (canonizată, adresată) sau suplimentară (recomandată), cât și cea opțională sau facultativă (aleasă), trebuie eliberată de presiunile și de constrângerile nonliterare, și în general de tabuizările de orice fel, fie acestea puritanismul, utilitarismul, conformismul social, didacticismul sau diferitele tendințe ideologizante.

Cu toate acestea, textele literare își dezvăluie întotdeauna – inclusiv prin proiecție negativă – referința la anumite norme supraindividuale extra- sau nonliterare, iar în cazul așa-numitei literaturi pentru copii, acțiunea factorilor intenționali corespunzători,

extraliterari sau nonliterari, s-a manifestat, de asemenea, chiar și la nivelul convențiilor literare constitutive și institutive, respectiv istorice și regulative, prin diverse masificări sau contaminări de natură ideologică, fie acestea sociale, morale, politice sau religioase.

Înseși sintagmele „literatură pentru copii” sau „literatură pentru tineret” presupun masificarea unor vârste, or pasiunea literară, în oricare dintre manifestările varietăților sale lectorale sau auctoriale, nu a fost și nu va fi niciodată un fenomen de masă – și cu atât mai puțin unul localizabil la nivelul anumitor paliere de vârstă – , ci întotdeauna unul polarizat, specializat, inclusiv în planul diferitelor sale prescrieri curriculare sau instituționalizări școlare: „Așa că – observa Mircea Horia Simionescu (1999: 5) – nu trebuie să ne facem iluzii, ca teoreticienii comuniști – unii de bună calitate, cum a fost Antonio Gramsci –, că literatura va deveni un fenomen de masă. Așa ceva nu se poate. (...). Poate clubul iubitorilor de carte va mai spori datorită școlii, manualelor și, mai ales, datorită profesorilor, dar creșterea nu va fi substanțială. (...). De ce să ne plângem și să ne alarmăm? Cititorii de acum sunt puțini (mai mulți, probabil, decât în perioada interbelică), dar mai pricepuți.”

Există, prin urmare, „date generale, de care trebuie să dispună toată lumea”, prin urmare *chiar și copiii* sau, mai bine zis, *în primul rând copiii*, și aici autorul *Învățăturilor pentru delfin* include „vârfurile literaturii”, respectiv cunoașterea marilor clasici ai literaturii române și universale, chiar dacă raportarea (uneori necesară) la canonul literar poate înscrie temporar între consecințe blocarea „lecturii dezinhibate”, a lecturii inocente, de plăcere: „De fapt, școala, manualul și profesorii contribuie la explicarea și interpretarea textelor (...). Când vorbim despre marii scriitori ai literaturii române, folosim deseori clișee. Așa se procedează în învățământ. Ca și în știință, se pornește de la cunoscut spre necunoscut. Trebuie să existe un nucleu dat care se înfățișează ca o etichetă” (Mircea Horia Simionescu, 1999: 5).

Se subliniază, de asemenea, că, în intervalul aproximativ dintre 5-10 ani și pragul variabil de vârstă care marchează trecerea înspre literatura (considerată) pentru tineret (10-12 ani), așteptările, interesele și pretențiile literare ale cititorilor, ca și resursele interpretative ale acestora, ating praguri surprinzător de înalte, întrucât și miza acestor exigențe de lectură este, la rândul-i, extrem de importantă. La limita descoperirii unor dimensiuni vocaționale timpurii, această miză poate determina selecții decisive pentru

raportul literar-nonliterar, respectiv ficțional-nonficțional și poate opera transferuri semnificative în dialectica devenirii instanțelor receptării sau ale producției literare, precum și a metamorfozelor acestor instanțe lectorale sau auctoriale. Aceasta este calea pe care lectura școlară poate deveni din obligație, pasiune și din plăcere a jocului, plăcere a creației: „Mi se pare – apreciază, în încheiere, Mircea Horia Simionescu (1999: 5, s.n.) – foarte binevenită încercarea de a reforma manualele, programele analitice și, mai departe, însăși viziunea asupra literaturii. (...). Manualele de acum sunt adevărate spectacole. Din *obligație*, lectura școlară devine *divertisment* întâi, apoi *joc* și mai târziu *pasiune*. Așa am început să scriu.”

Mobilizând, de timpuriu, tipuri de lectură care devansează vârste ale citit-scrisului din perioada școlarității obligatorii (etapele preabecedară, abecedară și postabecedară), între care *lectura ambientală* (0-2 ani), *lectura lecturii adulților* și *lectura după imagini* dintre 2-5 ani (sau *lectura cititorilor analfabeți*, cum o numește Gellu Naum), principiul plăcerii textului antrenează, în primul rând, plăcerea contactului fizic concret (amestec de curiozitate și senzualitate), care conduce, treptat, mai întâi la plăcerea de a căuta, de a cerceta, de a descoperi în general, iar mai apoi la plăcerea abstractă a jocului ipotezelor asupra semnificației. Printre acestea din urmă se înscriu, între altele, plăcerea de a reconstitui planuri logice (succesiuni, opoziții, simetrii, paralelisme, polarizări etc.) sau de a recunoaște dispoziții aleatorii (plăcerea insolitării, a gratuității, a paradoxului, a jocului etc.), plăcerea descoperirii detaliilor, fie ca identități de conținut, fie ca diferențe, plăcerea de a revedea ilustrații de carte anterioare momentului lecturii după imagini sau de a le privi în avans, plăcerea de a inventa scenarii alternative ș.a.

Principiul plăcerii și al jocului este complementar judecății critice sau de valoare, așa încât, pornind de la tipologia propusă de H.R. Jauss (1983), din perspectiva esteticii receptării, credem că preșcolarii și cititorii juvenili nu intră nici în categoria receptorilor care se bucură fără să judece opera, nici în clasa celor care o judecă fără să se bucure, ci ei se includ în mulțimea, mult mai numeroasă, a acelor care judecă bucurându-se și se bucură judecând.

Subliniam anterior întâietatea și marea importanță a plăcerii contactului fizic timpuriu cu cartea. Astfel, plăcerea tactilă care îl face nu o dată pe micul cititor să uite să privească imaginile cărților și să le țină invers, plăcerea de frunzări paginile cărților, de a întâmpina o

anumită rezistență în răsfoirea lor, de a auzi foșnetul hârtiei, de a o pipăi, de a o mirosi sau chiar de a-i simți gustul, toate se vor prelungi ulterior în plăcerea acțiunii, a descoperirii, a evocării, a amintirii, a surprizei, a curiozității, a misterului, a emoțiilor celor mai neașteptate.

Presupunând curiozitatea și chiar o anumită doză de senzualitate, plăcerea contactului fizic stimulează, în toate formele sale, interesul și motivația pentru lectură, ceea ce antrenează, după André Dehant (1993: 11-16, 18) trecerea treptată de la „atribuiri” (*spontane*) de sens, prin percepție și interiorizare (între 0-2 ani), la acte de înțelegere a lecturii ca „împărtășire de sens”, prin construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă și adaptare externă.

În primii săi doi ani de viață, copilul realizează percepții și interiorizări, prin receptare (identificarea de termeni, relații și procese, observarea unor fenomene și a unor conexiuni, nominalizarea sau desemnarea acestora) și prelucrare primară a datelor, constând în reprezentarea și compararea unor date, în stabilirea unor raporturi și în realizarea unor operații diverse: reprezentarea unor realități și a unor stări de fapt, investigare, explorare, descoperire, discriminare, sortare, experimentare, stabilire a cauzelor sau estimare a unor finalități. După vârsta de doi ani, aceste acte comprehensive de „împărtășire de sens” evoluează, ca demersuri interpretative incipiente, în trei trepte succesive, aproximativ între 2-5 ani (construire de structuri mentale, algoritmizări, prelucrări secundare ale datelor și transpuneri în limbaj), 5-8 ani (acomodări interne și exprimare personalizată, cu repertorii lingvistice adecvate proceselor de contextualizare) respectiv, 8-10 ani (adaptări externe și transfer, în care variabila socio-psiholingvistică co-variază cu variabile extralingvistice, iar variația lingvistică nonindividuală cu cea individuală).

Între cinci și opt ani, acomodările interne consolidează algoritmizările intelective anterioare, concretizate în operații de transformare (comprimare, decompimare, expansiune) prin raportare la model (ca reducere la o schemă, de exemplu – fie aceasta rezumatul unei povestiri sau schema lirică a unei poezii), de remarcare a unor invarianți discursivi sau de anticipare a unor evenimente textuale. În acest interval, exprimarea personală evoluează de la simpla descriere a unor stări, procese, fenomene, situații, trăiri și emoții, la relaționări mai complexe între diferite tipuri de reprezentări, la generarea de idei

personale și la argumentarea unor enunțuri, prin exploatarea superioară a cunoștințelor declarative câștigate în timp. Între opt și zece ani, adaptările externe și transferul se produc prin operații de generalizare (integrare, optimizare, realizare de conexiuni), dar și de particularizare (focalizare, esențializare, polarizare), de negociere interindividuală, de adaptare și adecvare la context sau de aplicare în alte contexte, de transpuneri în alte sfere și domenii de activitate. Acesta este momentul în care copiii încep să realizeze deopotrivă extensiunea resurselor comunicative ale schimburilor conversaționale sau ale demersurilor interpretative și intensiunea regulilor variabilității limbajului, ca reguli cuantificate care integrează variația lingvistică în formalismul regulilor gramaticale. Altfel spus, acesta este și momentul în care preșcolarii și elevii de vârstă școlară mică încep să se raporteze atât la diversitatea performanțelor verbale și a funcțiilor socio-psiholingvistice ale vorbirii, cât și la normele sociale și culturale care le guvernează.

Între opt și zece ani – și, firește, și ulterior –, contextele socio-psiholingvistice ale schimburilor verbale și ale receptării-producerii textuale încep să fie constituite interacțional de către participanți, prin intermediul unor activități verbale și nonverbale care la rândul lor sunt făcute interpretabile de variabilitatea aceluiași contexte, devreme ce un context socio-psiholingvistic nu este niciodată (propriu-zis) *dat*, ci *făcut disponibil*, ca rezultat al acțiunilor concertate ale interactanților. Transferul intertextual și metatextual devine posibil în momentul în care interlocutorii care participă la negocierile intersubiective de sens recurg, conștient sau nu, la anumiți indici de contextualizare. Acești indici sunt forme lingvistice diverse care, determinând tot mai accentuat repertoriul lingvistic al vorbitorilor de opt-zece ani, vor interveni tot mai mult în semnalarea presupuzițiilor contextuale și vor contribui astfel la indicarea tot mai pertinentă a modurilor în care trebuie interpretate enunțurile.

Atât automatismul atribuirilor spontane, ca primă cheie a accesului la semn, cât și capacitatea de a împărtăși cognitiv și emoțional sensurile descifrate vin din experiențe de receptare literară cu mult anterioare citirii propriu-zise a textului tipărit (Bonboir, 1993: 7-8). De aici, importanța organizării deliberate a parametrilor nonliterari care stimulează de timpuriu, prin experiențe de comunicare semnificantă, receptarea lecturii ca apropiere a lumii de semne. Aceștia sunt factorii socio-culturali, familiari și instituționali

sau didactici specifici lecturii ambientale și responsabili de organizarea mediului prin care se realizează contactul fizic cu universul cărții, ca moment inițial al provocării deliberate a misterului indescifrabilului și al intuirii căilor de acces spre înțelegere. Puși în situația de a acționa în prezența mereu stimulatoare a cărții, copiii realizează foarte curând că aceasta nu e un obiect oarecare, ci unul purtător de semnificație, căreia trebuie să-i respecte convențiile, pe care trebuie să o manipuleze cu grijă și de care, pentru a-i deprinde rosturile, învață să se servească ordonat, disciplinat, potrivit regulilor.

În vederea cultivării interesului pentru literatură și a plăcerii de a citi, educația timpurie pentru lectură evidențiază, așadar, rolul unor factori nonliterari hotărâtori pentru apropierea simbolismului lecturii: organizarea mediului și a ambientului educațional (familiar, social, cultural sau instituțional), organizarea contactului fizic căutător de sens, principiul plăcerii. Cele mai cunoscute forme de lectură ambientală sunt lectura mediului natural (lectura peisajului) și lectura naturii umane (lectura peisajului uman), incluzând în principal lectura vizibilului, lectura formelor, lectura mediului familial sau instituțional, lectura semnelor corporale și a diferențierii de gen. Lectura mediului familial este o lectură a universului domestic, o lectură a primelor impresii audio-vizuale, o lectură tactilă, a privirilor, a mimicii, a modulației vocilor, a inflexiunilor vocale, a gesturilor și a atitudinilor posturale. Lectura formelor include în sistemul său de reprezentare și lectura formelor în relief, care, ca lectură tactilă, precedă alte sisteme de scriere în relief, ca de exemplu lectura în sistemul Braille. Ca posibilitate alternativă de acces la decodificarea unor experiențe de comunicare semnificativă mai complexe, lectura formelor în relief este un echivalent al lecturii după imagini (desene sau fotografii, cărți ilustrate, benzi desenate, desene animate), ca prim simbolism la îndemâna preșcolarilor mici.

Acestor tipuri de lectură le corespund importante funcții particulare ale comunicării, devenite și funcții ale comunicării literare, între care cele mai cunoscute sunt funcția relațională (adaptativă, integratoare, reflectivă, de identificare și diferențiere, de socializare, de incluziune etc.), funcția de securizare (mediatoare, de detensionare), funcția axiologică (valori cognaffective, valori ale familiei, valori sociale, alte valori în sine și pentru sine), funcția cronotopică (de raportare la organizarea spațio-temporală a

reprezentării lumii în text) sau funcția de aculturație (multiculturală, pluriculturală, interculturală).

Tipurile de lectură și funcțiile asociate lor au fost frecvent utilizate drept criterii textual-tematice pentru fundamentarea diverselor parcursuri de lectură recomandabile, precum și ale instrumentelor asociate corespunzătoare de ghidare a lecturii pentru copii. Cele două progrese teoretic-metodologice propuse pentru curriculumul școlar, la sfârșitul secolului trecut, de către George F. Kneller (1973) și André Dehant (1993), repere devenite clasice în abordările din domeniu, sunt doar două dintre exemplele de operaționalizare textual-tematică și funcțional-discursivă care pot fi invocate, din perspectiva necesității eșalonării didactice stadiale a conținuturilor. Ele se întemeiază declarat atât pe paradigmele stadiilor evolutive ale psihologiei vârstelor, cât și pe teoriile vârstelor lecturii.

Pentru nivelul preșcolar și primar, ghidul cărții pentru copii propus de André Dehant (1993), centrat pe dezideratul stimulării timpurii a interesului pentru literatură, reprezintă un itinerar de lectură a cărui rută progresivă pornește de la „cartea cu imagini”, pentru a ajunge în cele din urmă la „cartea de acțiune”. Într-adevăr, ori de câte ori va lua naștere literatura, fie în sine, fie pentru sine, ea va evolua, în cele din urmă, inevitabil, spre specia supremă a romanului. Între acești poli, se înscriu „cartea cu cântecele” (folclorul „intimist”, recitativele numărători etc.), „cartea vârstelor psihologice”, „cartea (de dezvoltare a) limbajului”, „cartea imaginației și a creativității”, „cartea de poezie”, „cartea documentară”, „cartea deschiderii spre lume”, „cartea de ficțiune” și „cartea de povești”.

George F. Kneller (1973: 74-106, 107-135) pornește de la o serie de întrebări legitime referitoare la sistematizarea disciplinelor, pe clase generice, în funcție de similitudinea organizării lor interne, la ordinea predării-învățării disciplinelor socio-umane în general și a literaturii în particular, a căror progresie curriculară și metodologică nu se supune criteriului evoluției puterii explicative și al modurilor categoriale în care se produce conceptualizarea (ordinea inerentă cunoașterii înseși), ci se bazează pe criteriul psihologic al modurilor în care indivizii sunt capabili de cunoaștere, adică, în cazul nostru, pe ordinea dezvoltării intelectuale și emoționale a elevilor: „Atunci, cum vor fi organizate pentru învățământ astfel de discipline ca istoria, literatura și arta, discipline care nu sunt științe exacte și totuși sunt

materii de bază în tot timpul școlii? „Ce literatură trebuie să fi citit [elevul] înainte de a se apuca de Macbeth?” etc.

Ordinea învățării literaturii pentru copii trebuie și ea, prin urmare, să se desfășoare relativ după aceeași *via media*, între dezideratele specifice disciplinei și cerințele psihologice ale naturii în plină dezvoltare a copiilor. Potrivit aceleiași opinii, prioritatea logică a unui concept nu implică cu necesitate și prioritatea lui temporală sau intelectuală. Chiar dacă un concept reprezintă o idee fundamentală într-un anumit domeniu disciplinar, asta nu înseamnă neapărat că el trebuie învățat la început: „În literatură, de pildă, scopul primordial este de obicei cultivarea simțului estetic al elevului și dezvoltarea aprecierilor lui asupra vieții și a literaturii prin studiul unui mare număr de opere literare, pe măsură ce elevul se maturizează suficient pentru a le înțelege. Deși anumite idei foarte generale, cum ar fi aceea de tragedie, pot fi introduse la început, pentru ca apoi să capete substanță, ordinea de învățare pare totuși determinată de considerente, mai ales, psihologice. Lucrările studiate la început nu prea ajută la explicarea celor studiate mai târziu și este greu de conceput cum ar putea s-o facă. (...) Este clar că materia acestui program nu este ordonată în funcție de puterea ei explicativă, deoarece nu se poate spune că noțiunile și lucrările introduse la început le explică pe cele care vin mai târziu. Dimpotrivă, ordinea predării este în primul rând psihologică, prin faptul că literatura ce urmează să fie studiată este selectată în concordanță cu experiența și capacitatea de apreciere a elevilor” (Kneller, 1973: 87-88).

Necesitatea relativizării raporturilor prioritare canonizate de conștiința paradigmatică a parcursurilor disciplinare consacrate în mediul educațional se probează nu numai cazul literaturii, ci și al relativității ordinii de studiu a domeniilor limbii ca sistem (fonetică, morfologie, sintaxă, stilistică), în situația curriculară particulară în care este vizată, de exemplu, dezvoltarea exprimării corecte și expresive: „Anumite idei fundamentale pot într-adevăr să fie studiate la început, altele trebuie abordate treptat. De pildă, elementele de bază ale limbii sunt foneme și morfeme din care se formează cuvinte și fraze. Dar, printr-un acord general, este mai bine ca elevul să studieze mai întâi propoziția, pe care apoi s-o descompună în părți constituente, decât invers” (Kneller, 1973: 92).

Preluând categoriile filozofiei curriculare avansate de Philip H. Phenix (1964) pentru arhitectura cunoașterii în domeniul educației,

George F. Kneller (1973: 88-89), include literatura și artele frumoase în modul *estetic* în care individul este capabil de cunoaștere, dar o afiliază și unui domeniu gnoseologic complementar (alături de filozofie, psihologie și religie, în aspectele lor existențiale), respectiv clasei disciplinare căreia îi este caracteristic modul *sinoetic* de cunoaștere sau cunoașterea personală a altuia. În afară de *estetică* și *sinoetică*, celelalte clase sau categorii sunt, în ordinea similitudinii organizării interne a disciplinelor, *simbolica* (unde este cuprinsă dezvoltarea limbajului și a comunicării, dar și simbolicele nondiscursive), *empirica* (științele fizice, biologice sociale și psihologia), *etica și sinoptica* (constituită din trei clase generice: istoria și, din nou, filozofia și religia). În cadrul acestor categorii generice, „domeniul simbolic se bucură de prioritate, deoarece toate celelalte domenii ale cunoașterii trebuie să utilizeze simboluri ca să se autoexprime” (Kneller, 1973: 90).

În virtutea complementarității dintre *estetică* și *sinoetică*, ne este propusă schița unui „program posibil de studiu al literaturii”, ierarhizat în trei niveluri de organizare a materiei, în descendența cunoscutelor modele tripartite de repartiție a genurilor ficționale și a stilurilor din literatura clasică antică („*genera dicendi*”), între care, în tradiție aristotelică, „*Roata lui Virgiliu*” rămâne de departe cel mai cunoscut, pentru distribuțiile textual-tematice asociate acestei repartiții ternare: stilul nobil sau înalt (*Eneida*), temperat sau mediu (*Georgicele*) și simplu sau umil (*Bucolicele*). În cadrul breviarului avansat de Kneller, exigențele logice ale disciplinei sunt subordonate celor psihologice, corespunzând dezvoltării treptate a aptitudinii de abstractizare și de generalizare a elevilor. O dată determinat genul propriu-zis literar sau registrul discursiv convenabil (epic, liric sau dramatic, tragic, comic sau satiric, bucolic, istoric sau didactic etc.), desigur că, în plan elocuțional, orice itinerar metodologic va fi fost marcat esențialmente de repere în arta stilului, de la figurile de ornare simple (figurile gramaticii), relativ ușor de realizat, la figurile de ornare complexă și la cele ale gândirii: „Pentru ilustrare, să considerăm un program posibil de studiu al literaturii. Elevul poate căpăta reprezentări inițiale asupra naturii tragediei citind mituri și legende, atât clasice cât și medievale, apoi asupra comediei, citind basmele populare și poveștile pentru copii. De asemenea, poate căpăta anumite noțiuni de lirică, prin intermediul unor poezii foarte simple. Mai târziu, el își va putea adânci cunoștințele despre tragedie citind

adaptări ale marilor opere literare și eventual lucrări scrise special pentru tineret. În cazul comediei, umorul depinde de textul autentic; de aceea este mai bine să citească opere originale destinate vârstei lui. El poate cunoaște și alte genuri de expresie, cum ar fi satira. În stadiul final, va continua să-și perfecționeze aprecierile asupra sferei tragediei, comediei, liricii etc., studiind paralel și alte genuri de-sine-stătătoare: romanul, drama, poemul epic, schița" (Kneller, 1973: 87-88). Dintre recomandările literare aparținând nivelului ierarhic intermediar, menționăm, pentru specia satirei, propunerile de adaptări după *Călătoriile lui Gulliver* de Jonathan Swift, iar de la ultimul nivel ierarhic, cel al aprofundărilor, remarcăm, pentru tragedie, romanul *Moby Dick* de Herman Melville și selecțiile din poemele epice *Iliada* și *Eneida*, pentru comedie, romane de Mark Twain și schițe de O. Henry, pentru lirică, sonetele lui William Shakespeare, iar pentru satira în proză, ziaristica de satiră contemporană a lui Aldous Huxley și Evelyn Waugh.

Ce mai considerăm de asemenea important pentru modelul de progresie literară configurat de George F. Kneller în domeniul literaturii pentru copii este că prescrierea selectării unui stil sau a altuia, concomitent cu eşalonarea și ordonarea în timp a opțiunilor pentru anumite model de codificare și distribuție discursivă, determina însăși tematica genurilor abordate, sistemul denotațiilor sau al determinărilor considerate obligatorii, adică ceea ce, în cele din urmă, se delimitează prin câmpurile lexicale și semiostilistice permise sau nu genurilor respective.

Dincolo de fixarea modurilor de exprimare adecvate diferitelor genuri de stil literar, mai ales în cadrul stilului mediu sau temperat, care convenea genului românesc și celui didactic, și a celui înalt, sublim sau poetic, care devenea obligatoriu pentru genurile istorice nobile, pentru epopee sau tragedie, ceea ce impresionează în programul avansat de George F. Kneller este că acesta conservă, pentru nevoi de codificare didactice, seducția sistematizării genurilor respective. În forma unui tablou general al distribuției convenționale a tematicii, a figurației și a imagisticii, acest program de organizare a studiului literaturii ambiționează să fixeze o hartă conceptuală a unor mereu schimbătoare receptări a transformărilor discursive înregistrate în timp, în evoluția formelor literare.

2.2. „Cazul Robinson”, un *après-coup* perpetuu

Una dintre cele mai complexe și mai interesante incursiuni comparative în problematici din categoria tipului de receptare productivă la care ne-am referit anterior ne este oferit de „cazul Robinson”, fenomen literar din categoria „*après-coup*” luat în considerare ca atare de către marile instanțe critice din secolul trecut, cu trimitere la existența, în timp, a numeroaselor *remake-uri* după romanul *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe. Extraordinara serie de versiuni care au fost elaborate în timp pornind de la capodopera lui Daniel Defoe a condus, la sfârșitul secolului trecut și la începutul acestui secol, la analize și la dezbateri susținute asupra naturii permanentei resurecții înregistrate în evoluția genului ficțional al robinsonadei, asupra neobișnuitei sale expansiuni (re)generative în rețeaua intertextuală. Aceste cercetări s-au realizat atât din perspectiva particulară a dublei acțiuni, proiectivă și reversivă, a lecturii-producere de text, respectiv în planul dublei sale „înscrieri”, progresivă și regresivă, cât și din perspectiva mai generală a dialecticii literar-nonliterar.

Printr-o reacție în lanț specifică unui „*après-coup*” perpetuu, acest mit literar fecund a inspirat, după cum vom vedea, nenumărate reluări ale temei și rescrieri, unele de dată relativ recentă. Între acestea din urmă, *An American Robinson Crusoe NEW* (2005), de Samuel B. Allison sau *Female Robinson Crusoe: A Tale of the American Wilderness* (2007), de Lucy Ford sunt doar două dintre ilustrările mai cunoscute care pot fi remarcate în actualitatea literară contemporană și care se situează, la rândul lor, sub semnul complex al acelorași cunoscute recurențe tematice: călătoria, libertatea, fericirea, destinul, înstrăinarea, exilul, paradisul pierdut, condiția umană, limbajul, puterea, identitatea, ispășirea, singurătatea, cunoașterea, maladiile spiritului, imponderabilele mecanisme de alianțe și asumări ale eternului imuabil.

Semnificativ pentru mecanismul generativ al acestor rescrieri ale lui *Robinson Crusoe* este faptul că însuși Daniel Defoe a simțit nevoia să revină asupra temei, în cel de-al doilea volum al seriei, *The Further Adventures of Robinson Crusoe* (1719), ca și în *Serious reflections during the life and surprising adventures of Robinson Crusoe: with his Vision of the angelic world* (1720), așa încât edițiile din secolul al XIX-lea

ale operei aveau să includă aceste continuări în cadrul ansamblului epic din *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (1826).

În seria celor mai cunoscute replici literare la capodopera lui Daniel Defoe se mai înscriu și următoarele (cel de-al doilea an înscris între paranteze indică anul traducerii în românește): *Der Schweizerische Robinson* (Johann David Wyss, 1812), lucrare mai cunoscută în numeroasele sale versiuni în limbile franceză și engleză (*Le Robinson Suisse ou histoire d'une famille suisse naufragée*, 1813, respectiv *The Swiss Robinson Family*, 1816), *Insula misterioasă* (Jules Verne, 1874), *Imagini pentru Crusoe* (Saint-John Perse, 1904), *Suzanne and the Pacific* (*Suzanne et le Pacifique*) (Jean Giraudoux, 1921-1923), *Împăratul muștelor* (William Golding, 1954, un contrapunct ficțional la *The Coral Island. A Tale of the Pacific Ocean* de Robert Michael Ballantyne, 1857-1858), remarcabila serie romanească a lui Michel Tournier, cuprinzând *Vineri sau limburile Pacificului* (1967; 1978) și *Vineri sau viața sălbatică*, (1971; 2008) sau *Foe* (J.M. Coetzee, 1986), o altă replică modernă la modelul lui Daniel Defoe, însă într-un registru intertextual și într-o tratare polemică singulară. Astfel, accentele satirice și aluziile livrești din versiunea lui J.M. Coetzee trimit și la alte scrieri literare cu valoare de canon, și mai ales la Jonathan Swift, care, în *Călătoriile lui Gulliver* (1726), parodiase în epocă genul ficțional al robinsonadei. Presiunea irezistibilă a modelului va fi dovedită o dată în plus de cazul lui Jules Verne, care, în *Seconde Patrie* (1900), va continua istoria lui Robinson, în varianta Johann David Wyss, plasând povestea într-o simbolică „Nouă Elveție”. Cu mult timp înainte însă, în *L'Oncle Robinson* (1870-1871), Jules Verne proiectase realizarea unei ample robinsonade în trei părți, din care nu va reuși să ducă la capăt decât prima parte. Păstrată în manuscris, aceasta nu va fi publicată decât în 1991.

Ilustrativ este și cazul, mai recent, al lui Michel Tournier, care va recidiva, la rândul său, la un an după încheierea seriei *Vineri*, pentru a da aventurilor lui Robinson Crusoe o nouă continuare – rezumativă și concluzivă – și un nou final, într-o cheie parabolică tulburătoare. Este vorba de *Sfârșitul lui Robinson Crusoe*, din volumul de povestiri *Le Coq de bruyère* (1978) – tradus la noi cu titlul *Piticul roșu* (2006) –, o mostră exemplară de receptare productivă a unui model literar, care, după aproape trei sute de ani de la apariție, rămâne inepuizabil, continuând să-și exercite seducția ficțională, indiferent de schimbările survenite în timp în orizontul de așteptare al receptării literare.

Fără-ndoială însă că cea mai extinsă și mai insistentă raportare la modelul lui Daniel Defoe s-a constituit în ciclul emblematic al așa-numitelor „romane ale insulelor” din creația lui Jules Verne, alcătuit din trilogia *Copiii căpitanului Grant* (1868), *Douăzeci de mii de leghe sub mări* (1870) și *Insula misterioasă* (1874), la care se vor mai adăuga *Căpitan la cincisprezece ani* (1878), *Școala Robinsonilor* (1882), *Doi ani de vacanță* (1888) și *Insula cu elice* (1895), dar și unele rescrieri de după 1905 ale fiului lui Jules Verne, Michel Verne, pornind de la proiecte sau încercări literare nepublicate de către tatăl său în timpul vieții, ca în cazul romanului *Naufragiații de pe „Jonathan”* (1909), bazat pe manuscrisul *En Magellanie (Au Bout du monde)* (1897). Adevărate modele ale acestei practici literare curente a dat Jules Verne însuși, care, în alte cicluri romanești din seria „aventurilor sale extraordinare”, a simțit nu numai nevoia de a se raporta creator la alte scrieri celebre din literatura universală, ci și aceea de a da continuări ale propriilor cărți-pilot. În prima situație se găsește *Sfinxul ghețarilor* (1897), o ambițioasă replică la *Aventurile lui Gordon Pym*, de Edgar Allan Poe, iar în cea de-a doua, *Stăpânul lumii* (1904), o continuare a acțiunii din *Robur Cuceritorul* (1886), dar și *În jurul Lunii* (1870) și *Întâmplări neobișnuite* (1889), două mai puțin cunoscute urmări ale faimoasei *De la Pământ la Lună* (1865).

Nici ideea unor adaptări și a unor continuări ale istoriei lui Robinson Crusoe nu era, așadar, una nouă. Una dintre cele mai cunoscute întreprinderi literare timpurii de acest fel îi aparține lui Isabelle de Montolieu, care, după o rapidă adaptare și traducere în limba franceză a romanului lui Johann David Wyss (*Le Robinson Suisse ou histoire d'une famille suisse naufragée*, 1813), va scrie, în 1824, o continuare a acestuia, începând de la capitoul 37: *Le Robinson suisse, ou Journal d'un père de famille, naufragé avec ses enfants*. O altă asemenea încercare i-a fost atribuită chiar lui Johann David Wyss, despre care se presupune că a recidivat cu o neașteptată replică la propria-i replică literară, care va circula, mai ales între 1897 și 1903, în diferite variante în limba engleză care au cunoscut și ulterior diferite interpolări, adaptări și compilații (Adrien Paul, Henry Frith ș.a). Este vorba de *Willis the pilot: a sequel to The Swiss family Robinson; or, Adventures of an emigrant family wrecked on an unknown coast of the Pacific Ocean, interspersed with tales, incidents of travel, and illustrations of natural history* (1858), o scriere cu un caracter enciclopedic, alcătuită ca o serie de lecții de știință și de istorie naturală, cu scop educațional, după

modelul scrierilor lui Charlotte Turner Smith: *Rural Walks: in Dialogues intended for the use of Young Persons* (1795), *Rambles Further: A continuation of Rural Walks* (1796), *A Natural History of Birds, intended chiefly for young persons* (1807). În *Willis the pilot*, nici Johann David Wyss nu se va îndepărta prea mult de didacticismul din *Der Schweizerische Robinson*, iar morala creștină, ca și pledoariile pentru simplitate, încredere în sine și toleranță, pentru valorile familiei și cunoașterea naturii, va așeza lucrarea în neașteptata descendență a scrierilor lui Jean-Jacques Rousseau.

O mențiune specială merită, fără-ndoială, și contribuția Ioanei Pârvulescu (2009), la discuția „cazului Robinson”. Pe fondul unei spectaculoase incursiuni în „intimitatea” literară a secolului al XIX-lea, ea însăși o robinsonadă (*Ce citesc, cum citesc. Cărți pentru copii*), Ioana Pârvulescu a remarcat surprinzătoarea intertextualitate *avant la lettre* care a făcut ca Vasile Alecsandri, Théophile Gautier și Jules Verne să împărtășească aceeași preferință literară pentru Robinson Crusoe, fie pe calea directă a predilecției pentru eroul romanului lui Daniel Defoe, fie pe filiera romanescă deschisă ulterior de varianta elvețiană creată de J.D. Wyss: „În ce-l privește pe Alecsandri însuși, coleg de școală cu Kogălniceanu (...), a avut ca preferință, în copilărie, alt erou, și anume pe Robinson Crusoe al lui Defoe. Căci dincolo de orele de școală, copiii de pretutindeni visează libertatea absolută. Aceeași preferință o are și copilul Théophile Gautier, cu numai câțiva ani mai mare decât Alecsandri, care va spune: «Eram ca nebun, nu mai visam decât insule pustii și viață liberă în sânul naturii». Își va construi sub marea masă din sufragerie insula visată. Cât despre conaționalul lui Gautier, cu câțiva ani mai mic decât Alecsandri, copilul Jules Verne, mai târziu autorul celei mai misterioase insule din literatură, are drept carte de căpătâi o variantă mai nouă a poveștii lui Defoe, *Un Robinson elvețian* de J.D. Wyss, povestea unei familii care, în urma unui naufragiu, ajunge, și ea, tot pe o insulă pustie. Pe adultul Jules Verne nu-l citește numai adultul Alecsandri, care-și pune progresistul personaj feminin să urce în balon, ci o întregă lume” (Pârvulescu, 2009: 189).

Într-o situație aparte se găsesc creațiile literare asociabile tematic genului ficțional al robinsonadei. Denumindu-le cu un termen generic propus de Lawrence Durrell pentru „convenția heraldică a insulei” (Grigorescu, 1989: 12), includem aici cărțile „islomaniei”, între care pot fi menționate numeroase utopii ale izolării, ca recluziune

voluntară sau nu, cronici ale alienării, jurnale ale derivei interioare sau ale rătăcirilor labirintice. Să amintim în acest sens doar câteva dintre scrierile aparținând mai mult sau mai puțin ariei tematice a „nebuniei insulare”: *Insula doctorului Moreau* (H.G. Wells, 1896; 1962), *No Man is an Island* (Ray Bradbury, 1952), *Primăvara panică* (Lawrence Durrell, 1937), *Cefalû. Labirintul întunecat* (Lawrence Durrell, 1947; 1993), *Cvartetul din Alexandria* (Lawrence Durrell, 1956-1959; 1983-1991), *Insulele lui Thomas Hudson* (Ernest Hemingway, 1970; 1980), *Insula altuia* (Jacques Perry, 1979; 1986), *Al doilea mesager* (Bujor Nedelcovici, 1985; 1991).

Atât prilejul de a recidiva într-un „après-coup” de mare curaj literar, cât și pretextul examinării raportului literar – extra/ nonliterar i-au fost oferite lui Michel Tournier de experiența rescrierii repetate a celui de-al doilea *remake* după *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, mai precis de circumstanțele speciale care au determinat respingerea și amânarea pentru zece ani a publicării romanului *Vineri sau viața sălbatică*, cealaltă continuare – alternativă și complementară – a istoriei lui Robinson, îndelung proscrisă ca „literatură pentru copii”. Pe de altă parte, este surprinzător faptul că, într-un sens (nedorit de Michel Tournier), se confirma astfel exact intervalul de un deceniu despre care se credea că reprezintă durata canonică pentru o nouă validare generală a talentului și a succesului. Cei aproximativ zece ani necesari reconfirmării valorii literare au cunoscut notorietatea literară și consacrarea prin exercițiul de scriitură deghizată experimentat de Anthony Trollope (1815-1882), unul dintre cei mai prolifici și mai de succes scriitori englezi din era victoriană. De altfel, un secol mai târziu, același interval minim de timp era considerat necesar și pentru propagarea sensului oricărei opere de artă în general, dinspre primul cerc al recunoașterii sale în epocă, cercul interior al lumii creației, al confrăților, înspre cercurile exterioare ale validării succesului, reprezentate, în ordine, de lumea antreprenoriatului artistic, de universul specialiștilor aparținând diverselor instanțe instituționale și, finalmente, de cercurile publicului consumator de artă (Bowness, 1989). Se apreciază, de asemenea, că gradul de succes și de recunoaștere crește direct proporțional cu îndepărtarea de primul cerc al recunoașterii artistice, cercul creației, respectiv cu apropierea de cel din urmă cerc, acela al recunoașterii datorate intrării în conștiința publicului larg.

Cauzele acestei rezistențe din partea principalilor agenți ai difuzării, receptării și recunoașterii artistice, din mediul celor patru cercuri succesive ale omologării valorii literare, respectiv confrății sau congenerii, editorii și presa de carte, specialiștii și criticii și, în cele din urmă, publicul larg, l-au determinat pe Michel Tournier să se întrebe nu numai ce înseamnă cu adevărat să scrii și dacă poți într-adevăr să scrii (numai) pentru copii, ci și dacă mai are vreun rost să scrii literatură în general.

La sfârșitul secolului al XIX-lea, observa Michel Tournier (1982: 32-33), editurile sau departamentele specializate se ghidau, în politicile lor editoriale, după criterii radicalizat nonliterare, respingând, în epocă, tocmai elementele textual-tematice constitutive ale literarității textelor pentru copii (creativitatea, originalitatea, insolitarea sau mărcile stilisticii atenționale), care sunt și principalele repere ale literaturii în general. Această atitudine extremă s-a manifestat, după Michel Tournier, în numele unui eclectism principal impenetrabil, de sorginte victoriană și s-a exercitat ca atare în privința a tot ceea ce începea să se constituie istoric în limitele literarității literaturii pentru copii. Principala consecință a acestei poziții de masificare și de confiscare a unei vârste s-a înregistrat în planul insularizării, al marginalizării literaturii pentru copii în cadrul literaturii *mainstream* și al transformării sale treptate într-un „ghetou”, „un cartier izolat”, înconjurat de un fel de „cordon sanitar”, amestec de puritanism și de ipocrizie victoriană, de spirit pudibond și de reminiscențe ale mitologiei romantice hugoliene. De aceea, nu este întâmplător faptul că ideea unei biblioteci „*ad usum delphini*” va coincide, pe la 1850, cu momentul începutului crizei literaturii în general.

Bineînțeles că, în acest context, resorturile refuzului editorial, ale boicoturilor de presă sau ale respingerii de librărie țineau de un consens al erorii privitor la condiția și la funcțiile literaturii pentru copii, dar nu este mai puțin adevărat nici faptul că ignorarea prescripțiilor acestei cenzuri mai mult sau mai puțin scrise, dar atotprezente, amenința cu discreditarea generală a producției literare destinate sau nu acestui tip de public: „Editurile specializate, unele medii literare au despre copil o idee apriori, decurgând direct din secolul al XIX-lea și dintr-o mitologie amestecând-o pe regina Victoria cu Victor Hugo (...). Aceste edituri trăiesc sub teroarea unei supravegheri exercitate de către asociațiile de părinți și de librari

constituite într-o vastă rețea din care nu lipsește o anumită parte a presei" (Tournier, 1982: 33).

În aceste condiții, conchide Michel Tournier, publicarea unor cărți pentru copii neconforme exigențelor acestei cenzuri era de natură să antreneze nu numai boicotul presei și al librarilor, ci și o discreditare generală a editurilor responsabile, în toate cazurile, un curent propagandistic puritan, de extracție morală sau religioasă infuzând și acoperind întregul câmp al producției și al receptării literare. În Anglia, spre exemplu, regimul ipocriziei victoriene - „*victoria regia*”, cum o numea André Maurois - a fost o formă de manifestare a conservatorismului (*tory*), în plină expansiune a liberalismului din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (după 1846), respectiv o expresie a noului conservatorism britanic de la sfârșitul secolului al XIX-lea și mai cu seamă de după 1867, din epoca expansiunii imperialiste engleze. Ecouri ale acestui nou conservatorism pot fi regăsite, de exemplu, și în optimismul victorian al povestirilor lui Rudyard Kipling, în datele diferitelor expresii ale exotismului colonial (*Simple povestiri de pe coline*, 1887; 1929; *Povestiri indiene*, 1899; 2008). Încrăderii anacronice în destinul colonialismului victorian, din scrierile lui Rudyard Kipling, Lewis Carroll îi va opune, în *Alice în Țara Minunilor* (1865) sau în *Alice în Țara din Oglindă* (1871), o subtilă satiră a regimului acestei societăți conservatoare.

Surprinderea miraculosului în datele realității cotidiene (*Cărțile junglei*, 1894-1895; 2008; *Povestiri indiene*, 1899; 2008) sau atenuarea prin umor a intenției didactice sau satirice (povestirile școlare din *Stalky și compania*, 1899; 1945), frecvente și în alte scrieri pentru copii ale lui Rudyard Kipling (*Poezii lirice ale unui școlar*, 1881; *Micuțul W.W. și alte povestiri pentru copii*, 1888; *Povestiri aievea pentru copiii mici*, 1902), sunt înlocuite, în microromanele suprarealiste ale lui Lewis Carroll, de cultivarea savantă a paradoxului. Situate deliberat „de cealaltă parte a logicii” (Burgess, 1982: 8), aparentele nonsensuri textuale disimulează, de fapt, critica resurecției imperialismului britanic, într-o lume imaginară de tip colonial, dominată de autoritarism și de orgolii Ancien Régime, ca în capitolul *Regina Alice*, din mai puțin cunoscuta *Alice în Țara din Oglindă*.

Camuflarea entuziasmului conservator în datele exotismului colonial (Rudyard Kipling) sau, dimpotrivă, disimularea satirei societății victoriene prin refugiul în absurd (Lewis Carroll) sunt doar două dintre formulele textual-tematice ale literaturii de gen de la

sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX. Astfel, spre exemplu, realismului miraculos din capodopera lui Rudyard Kipling, Marguerite Yourcenar îi va opune, prin raportare la realismul social și psihologic din scrisul Selmei Lagerlöf, morala existențialistă sensibil diferită din romanul educativ *Minunata călătorie a lui Nils Holgersson prin Suedia* (1906-1907; 1961): „Două capodopere care îl cufundă pe copilul de om în viața primitivă, *Cartea junglei* și *Minunata călătorie*, au fost scrise aproape în același timp, la hotarul unui secol care a devastat și a desacralizat în chipul cel mai sălbatic natura și, implicit, pe om. Selma Lagerlöf admitea că a fost influențată de Kipling, însă aceste două cărți, ieșite din temperamente diferite, se aseamănă tot atât de puțin cât jungla indiană cu landa laponă. Mowgli adolescent este un fel de tânăr zeu, posesor al «cuvintelor-cheie», ajutat de animale să nimicească satul pe care vrea să se răzbune, adus în lumea umană (și pentru câtă vreme?) doar de chemarea de dragoste a sărbătorii primăverii. Nils, în schimb, se va întoarce pur și simplu la gospodăria părinților săi. Regăsim umila morală utilitară care le permite dalecarlienilor să supraviețuiască în «Ierusalimul care ucide»” (Yourcenar, 1996: 178-179).

Puritanismul conservator (în ordine morală, tematică, stilistică etc.) a reprezentat o constantă a trecerii de la Vechiul Regim al secolului al XVIII-lea, la modernitatea secolului al XIX-lea. În plan european, remarca Sorin Mitu (2000), perioada victoriană din Anglia a fost devansată de relativul său echivalent continental, corespunzând societății franceze dintre 1830-1848, anii regimului orléanist al dominației regelui-burghez, regim al dominației burgheziei bogate, ipostaziat de Balzac, dar și regim al claselor conservatoare cultivate și avute, sprijinit de intelectuali și de universitari. Această perioadă survine în Franța intervalului dintre Restaurație (1815) și Revoluția de la 1830 și se resimte, prin urmare, și în sfera literară (sub aspect tematic și stilistic), de efectele reacțiunii clericale tipice Restaurației franceze în plan politic, social, cultural și moral, respectiv de toate urmările cunoscute ale autoritarismului clerical și aristocratic (Mitu, 2000: 164, 170-175).

În secolul XX, fenomenul cultural internațional a moștenit și a exploatat mecanic ascendența acestui puritanism, în ansamblul aspectelor sale sociale, morale, filozofice, psihopedagogice sau estetice. Elocvente în acest sens sunt formele consumiste în care studiourile Walt Disney ale industriei cinematografice pentru copii au

modelat – până la applatizare – componentele tematice și stilistice ale gustului artistic comun, în producțiile de serie ale erei globalizării, lucrând stereotip pe un portret-robot al consumatorului infantil sau juvenil, în care vârsta, sexul și condiția socială reprezentau principalele invariabile ale unei rețete șablon.

Amenințările consumismului audio-vizual, ale imbecilizării prin televiziune și „navigație cibernetică”, ca și denunțarea dependenței maladeive față de hipertext și a concurenței acerbe pe care mediul virtual a ajuns astăzi să o exercite asupra culturii scrise tradiționale, l-au determinat pe Giovanni Sartori (2005) să readucă în discuție raporturile dintre revoluția multimedia și așa-numitul „prizonierat al post-gândirii”, antiteza dintre progresul cunoașterii și regresul înțelegerii în epoca digitală, sub semnul opoziției dintre „*homo sapiens*” și „*homo insipiens*”, în numeroase alte cupluri contrastive, între care „*homo cogitans*” versus „*homo videns*”, „*homo faber*” („*homo habilis*” sau „*homo prensilis*”) versus „*homo digitalis*” (cel mai adesea, doar „*homo sentiens*”), „*homo loquens*” versus „*homo videns*” etc. În această ordine antinomică, remarcabile sunt mai cu seamă reflecțiile acide pe marginea opozițiilor dintre *homo videns* sau „omul (doar) privitor” și *homo legens* sau „omul (în primul rând) cititor”, respectiv dintre primatul vizibilului (ca „*tele-vedere*” devenită „*tele-trăire*”) și primatul textului, ca primat al inteligibilului.

Dincolo de farmecul lor erudit și de spiritul polemic pe care-l angajează, majoritatea abordărilor critice din eseurile pe aceste teme (*Video-copilul*, *De la video-copil la destructurarea eului*, „*Regnum hominis*” și *oamenii vite*, *Raționalitatea și post-gândirea*, *Universul virtual e gol* ș.a.) sunt, credem, pur și simplu vizionare: „Nu e deloc adevărat – așa cum lasă să se înțeleagă superficialitatea multimedialiştilor – că pierderea culturii scrise e compensată de dobândirea unei culturi audio-vizuale. Dacă moare un rege, nu scrie nicăieri că trebuie să se caute un altul: se poate trăi și fără rege. O monedă calpă nu compensează moneda veritabilă: ea o alungă. Iar între cultura scrisă și cultura audio-vizuală există numai contradicție. Așa cum observă cu finețe Ferrarotti (1997, pp. 94-95), «lectura cere singurătate, concentrare asupra paginii, capacitate de a aprecia limpezimea și distincția»; pe când *homo sentiens* (echivalentul ferrarottian al lui *homo videns* al meu) exhibă caracteristici total opuse: «Lectura îl obosește [...] El are intuiție. Preferă semnificația lapidară și fulminantă a imaginii sintetice. E fascinat și sedus de aceasta. Renunță la legătura logică, la înlănțuirea

rațională, la *reflecția* ce implică în mod necesar întoarcerea asupra sinelui [...] Cedează impulsului imediat, cald, cu implicații emoționale. Alege pentru sine *the living on self-demand*, acel mod de viață tipic bebelușului care mănâncă atunci când îi vine, plânge când simte un disconfort, doarme, se trezește, își satisface nevoile la întâmplare.» Portretul mi se pare desăvârșit. Cultura audio-vizuală este «incultă», și prin urmare non-cultură” (Sartori, 2005: 123).

2.3. Estetica literară a admis estetica identității

Atât stilistica limbii, ca stilistică intențională, cât și stilistica literară sau „estetică” (Iordan, 1975: 11), ca stilistică atențională, cercetează stratul primordial al expresivității limbii, investigând legile morfologiei limbajelor în vederea comunicării: „limba exprimă gândirea, stilul o pune în relief”, observă Olteanu (1985: 56), preluând o cunoscută formulă a lui Michael Riffaterre.

Devreme ce unul dintre principalele obiective ale stilisticii constă tocmai în a stabili deosebiriile dintre sistemul limbii unei opere literare și limba comună a timpului, principala distincție dintre cele două ramuri ale sale ar fi că stilistica limbii își găsește obiectul în limbajul uzual, iar stilistica literară sau estetică, în limbajul discursurilor beletristice, unde conferă limbajului valoarea de instrument de comunicare artistică. În ansamblul preocupărilor pentru limbajul literar în general, problemele structural-compoziționale au reprezentat domeniul predilect al cercetărilor moderne inaugurate de școala neoretorică a formalistilor ruși.

Privitor la funcție în general, în accepțiunea sa de factor structurant al discursului, am extins definiția propusă de neoretorica formalistă, înțelegând prin *funcție* a unui element al actualizării discursive a limbii ca sistem posibilitatea sa de a intra simultan în corelație atât cu alte elemente, asemănătoare sau nu, ale aceleiași serii discursive și, în consecință, cu întregul sistem, cât și cu elemente, asemănătoare sau nu, aparținând altor serii sau „lanțuri” discursive, similare sau nu, ale sistemului limbii (funcția „*sin-nomă*” și funcția „*auto-nomă*”), ca și ale oricăruia dintre subsistemele acestuia, literare sau nu (Tânianov, 1983: 592-593). Raportată la noțiunea de funcție în general, așa-numita funcție „constructivă”, spre exemplu, se definește în termenii diferenței specifice, respectiv ca posibilitate de a intra în

corelație cu alte elemente ale aceleiași serii discursive și, prin urmare, cu întregul sistem sau cu oricare dintre subsistemele sale, dacă prin sistemul limbii înțelegem sistemul posibilităților corespunzând formelor ideale de realizare ale unei anumite limbi.

Exemplificând din perspectiva raportului care opune sistemul limbii și subsistemul limbii literare, pe de o parte, subsistemelor operelor literare, pe de altă parte, și readucând astfel discuția în termenii ei particulari, Tâmbianov (1983: 593) observa: „Astfel, lexicul unei opere intră simultan în corelație, pe de o parte cu lexicul literar și cu lexicul în ansamblu, pe de altă parte cu alte elemente ale acestei opere. Cele două componente, sau, mai degrabă, cele două funcții rezultante nu sunt echivalente. [...] Ar fi incorect să extragem din sistem elementele particulare și să le apropiem direct de serii similare aparținând altor sisteme, deci fără a ține cont de funcția constructivă.”

Este firesc, așadar, ca însăși existența unei figuri să depindă de calitatea sa funcțional-diferențială, adică de posibilitatea corelării sale fie cu oricare dintre elementele proprii seriei discursive, fie cu oricare dintre elementele altor serii (sau lanțuri), aparținând unuia sau altuia dintre subsistemele limbii, cu alte cuvinte, de manifestarea funcției sau a funcțiilor sale discursive. În cazul termenilor tautologiei, ca figură retorico-sintactică a diferenței în identitate, aceștia intră și împreună într-o relație funcțională (mutuală) și interacționează și separat cu celelalte elemente ale aceleiași seriei discursive, fiecare putând să contracteze – datorită funcțiilor sau rolurilor sintactice diferite – relații funcționale de asemenea diferite, în ansamblul microsistemic al seriilor (lanțurilor) discursive respective. În acest sens, menționam anterior puternica relevanță teoretică a evidențierii interdependenței care se stabilește între – ideea de funcție („constructivă”) a unui element component din structura lanțului discursiv și configurația discursului în întregul său; de aceea, funcțiile retorice specifice ale oricărei figuri nu pot fi înțelese în afara structurii compoziționale de ansamblu a discursului – literar-artistic sau non-artistic (mediu sau standard) – în care și prin care își exercită acțiunea.

Preluarea de către structuralismul literar a principiilor teoriei informației și mai cu seamă a principiilor semioticii a însemnat aprofundarea cercetării discursului literar (mai ales a celui poetic), prin valorizarea aplicațiilor conceptului de *structură*, ceea ce a îmbogățit cu noi posibilități câmpul „atențional” al stilisticii literare.

Deoarece permite sensului, pentru a se manifesta, să ia „când forma de *sistem*, când pe aceea de *proces*, fără să-și schimbe însă identitatea - căci procesul presupune sistemul, și invers” (Greimas, 1975: 30), analiza structuralistă tinde să neutralizeze contradicția efectivă din punct de vedere teoretic dintre principiile sale metodologice (înțelegerea discursului ca un sistem de relații simultane) și esența discursului literar, ca manifestare ipotetic-expresivă a unuia din limbajele fundamentale ale artelor succesiunii.

Din acest motiv, metoda structurală, „inseparabil legată de procesul de formalizare și de cel de modelare logică” (Marcus, 1970: 18), a identificat dificultățile care apar, în primul rând, din contradicția dintre perceperea succesivă a părților mesajului și acțiunea simultană postperceptuală a acestora asupra receptorului. În acest context, relevarea rolului tautologiei în cadrul stilisticii literare își poate justifica importanța prin orizontul pe care exercitarea funcțiilor sale discursive îl deschide pentru analiza posibilităților teoretice de conciliere și de investigare integrată a realității discursului literar ca un sistem de relații care acționează simultan, pe de o parte, și a specificului percepției discursului și al analizei acestui sistem de relații, care nu se pot realiza simultan, pe de altă parte.

Studiul funcționării literare a figurilor tautologice, grație solidarității funcționale dintre succesivitatea manifestă în planul expresiei și simultaneitatea evidentă în planul conținutului, face posibilă, prin implicarea principiilor semiotice, evidențierea unor modalități inedite de cercetare simultană a elementelor-semne specifice sistemului semiotic concretizat de discursul literar, în pofida organizării succesive a mesajului transmis de acest sistem.

Opoziția dintre sistemele de semne nonliterare și sistemul semiotic general actualizat în orice creație literară a reprezentat, de altfel, primul impuls dat de formalistii ruși, în al treilea deceniu din secolul trecut, cercetărilor revendicate ulterior de gramatica textuală neoretică și de poetica structuralistă: „În orice sistem semiotic - remarca Lotman - semnul (unitatea dintre semnificant și semnificat) alcătuiește un text prin combinarea cu celelalte semne potrivit cu legile sintagmaticii. Spre deosebire de acestea, semnificatul (conținutul) este transmis în artă de întreaga structură modelatoare a operei literare (...). În orice sistem de semne, relația dintre semn și nonsemn (fundal) este determinată și univocă. Precizia liniei de demarcație dintre semn și fundal asigură precizia informației

respective, în timp ce imprecizia acestei linii (...) este o sursă de greșeli. Această problemă dobândește în artă o formă mult mai complexă: semnul – sau elementul său diferențiator de sens – poate fi proiectat simultan pe mai multe (...) fundaluri, devenind în raport cu fiecare purtătorul unei semnificații diferite. El poate chiar să se contopească cu fundalul în unele cazuri, încetând să mai fie semnul vreunui conținut oarecare. Semnul și fundalul alcătuiesc o pereche relevantă” (Lotman, 1970: 57-58).

De vreme ce constă în dezvăluirea deosebirii în similar, identitatea formală de tip tautologic, devenită însăși condiția structurală a divergenței semantice, era presupusă de Lotman, când acesta considera, spre exemplu, că natura repetitivă a rimei („coincidență fonică între cuvinte sau părți de cuvinte ... însoțită de o noncoincidență semantică”) (Lotman, 1970: 97) și a ritmului, adică fundamentele structurale ale versului, reprezintă însăși natura discursului liric, întrucât se încadrează în formula „*același și totodată altul*”, de extremă importanță pentru artă, în general. Se realizează astfel trecerea de la o receptare „liniar-verbală” a textului la una fundamentală, transversală, „structural-artistică”, adică aceea care reușește să-l readucă mereu pe cititor la textul parcurs. Aparținând prin tradiție registrului atențional sau repertoriului retorico-discursiv al ambiguității, tautologia nu reprezintă o eroare de exprimare, ci, dimpotrivă, ea traduce o virtuozitate stilistică realizată printr-o studiată abatere „premeditată” de la normă, printr-o simbolică alegorică și ermetizată de factură manieristă (Eco, 1982: 342, *passim*).

Același procedeu de ambiguizare tautologică este semnalat și de către William Empson, care sesizează că, astfel, în mod paradoxal, cititorul este obligat uneori „să-și inventeze propriile sale afirmații” (Empson, 1981: 271).

Esențiala observație a lui Lotman, potrivit căreia „gândirea estetică a anumitor epoci a admis estetica identității” (Lotman, 1970: 97) poate prefăta numeroase exemplificări, elocvente prin valoare și prin aria de răspândire în întreaga istorie a literaturilor lumii (Șklovski, 1993: 397-429). Astfel, după Șklovski, paralelismul tautologic-muzical era bine cunoscut în poezia evreiască, în psalmii biblici, în poezia finlandeză și chineză, în idilele lui Tennyson și în baladele lui Burns, în poemele lui Béranger sau în versurile lui Okudjava, după cum afinitățile paralelismului psihologic cu cel tautologic sunt exploatate și în *Kalevala*, în poezia medievală franceză,

în *Cântecul lui Roland* sau în poemul *Renaud de Montauban* ca, de altfel, și în poezia medievală orientală, în gazelurile lui Hafiz și la poeții scolastici din secolul al XV-lea, în poezia clasică arabă (Ibn Haldun) sau în versurile tautologice ale futuriștilor, care afirmau rațiunea de a fi a poeziei „transraționale”, bazată pe licențe ritmico-sintactice repetitive.

Putem recunoaște o asemenea rațiune pentru emergența versurilor de factură tautologică și în lirica poeților simbolști români, unde acest fenomen expresiv a reliefat o puternică reacție împotriva versului tradițional, saturat de semantica neoromantică proprie epigonismului poetic posteminescian de până la Bacovia. Totodată, aportul inedit al tautologiei poate fi remarcat în întreaga noastră lirică modernă, unde se manifestă în „formarea treptelor” secvențelor lirice, prin serii de coincidențe formale identificabile în tehnica laitmotivului sau a refrenului, în care dinamica versului se realizează prin preluări din vers în vers. Este în general acceptat și faptul că, în acest context, pretinsul criteriu comun al redundanței discursive distinge, de fapt, o dată în plus, tautologia, ca redundanță necesară sau pozitivă, de pleonasm, ca redundanță negativă. Mai mult, în planul discursului literar, criteriul redundanței conduce și la o altă disociere esențială, aceea dintre structura „nonartistică” a pleonasmului și structura „artistică”, ipotetic-expresivă, la nivelul căreia receptăm tautologia într-un sistem de conexiuni intra/extratextuale într-atât de complicate, încât o redundanță la un anumit nivel încetează să mai fie redundanță la un alt nivel, ca în cunoscuta tautofonie macedonskiană: „Un an dând d-ani leag-an d-an d-ani vari”.

Cu argumente pe care le regăsim și la Propp (1970; 1973) sau la Bremond (1981), Șklovski evidențiază mecanisme similare și în domeniul prozei, atât în limbajul artistic de tip beletristic (în basmele bielorusse, de exemplu, sau în basmele lui Perrault, construite evident pe baza unor tautologii subiectuale sui-generis, respectiv după formula „progresiei aritmetice fără reducerea termenilor asemenea”), cât și în limbajul nonartistic, al reclamelor sau al afișelor publicitare, și, mai recent, în poetica scenariilor cinematografice, ca specie relativ nouă de receptare productivă, în așa-numitele „cinedrame” (Șklovski, 1993: 404, *passim*), în care se recurge la paralelisme tautologice în construirea etajată a subiectului. În relația dintre procedeele de compoziție și procedeele de stil, formalistiții ruși – și mai ales Șklovski, pentru care „fenomenul oglindește o regulă curentă: *forma își creează*

conținutul" (Șklovski, 1993: 406, s.n.) – includ tautologia între alte procedee ale limbii poetice, cum ar fi paralelismul obișnuit și negativ, comparația, repetiția, simetria și hiperbola. Facultatea tautologiei de a crea o percepție aparte a imaginilor poetice o înrudește în cadrul structurilor etajate cu alte procedee ale gradației epice: „De construcția etajată ține repetiția (...) *tautologia, paralelismul tautologic, paralelismul psihologic, retardarea, repetițiile epice, ritualurile și peripețiile basmice, și multe alte procedee ale construirii subiectului*" (Șklovski, 1993: 404, s.n.). Generalizând, Șklovski observă că, dacă ceea ce s-ar semnifica ar fi „A”, atunci ceea ce se exprimă prin „A₁A” (tautologia) sau prin „AA₁” (paralelismul psihologic-tautologic) constituie, ca și în retorica freudiană, „esența tuturor procedeelor”, trimițând, ca, de altfel, și în retorica lui Genette, la „ritualul și taina artei în ansamblu” (Genette, 1987:515). În poezia cu formă fixă, în triolet, ca și în rondel, baladă sau gazel – înrudite din punct de vedere discursiv cu paralelismul tautologic – acest procedeu, devenit canon liric, reprezintă, după cum observa tot Șklovski (1993: 406), unul din temeiurile figurației discursive.

Tot la nivelul stilistic al discursului, Tânianov deosebea „stilul pedestru”, caracterizat prin elemente „ilogice”, barbarisme și contaminări dialectale, de așa-numitul „stil înalt”, cu amplificări tautologice, neologisme și arhaisme, considerând că „speciile literare țin cu preponderență de unul sau de celălalt din aceste stiluri, continuând tradiții literare diferite (Tânianov, 1993: 481-482).” Tânianov exemplifică din Dostoievski, care parodiază stilul „înalt”, tautologic, cu trimitere la pasajele epistolare din *Suflete moarte* de Gogol, unde expresiile tautologice devin clișee cu valoare parodică și sens figurat: „Cunosc Rusia și Rusia mă cunoaște” (Tânianov, 1993: 499-501).

Pentru Alonso Amado (1987: 333), din unghiul retoric al figurilor de sintaxă poetică, tautologia desemnează explicit virtuozitatea stilistică și corespunde unui automatism psihologic fundamental, însemnând ritm al gândirii „provocat” discursiv de așa-numitul „paralelism tautologic al ideilor” – cu idei care nici nu se repetă, nici nu se opun, ci care își răspund printr-o construcție identică de natură să-l facă pe Guillen să exclame: „Oh, concentrare prodigioasă! Toți trandafirii sunt trandafirul!” (Alonso, 1987: 333, *passim*).

Atunci când propunea analiza unui cunoscut vers tautologic din Gertrude Stein („a rose is a rose is a rose is a rose”), Eco (1982: 181) evidențiază, la rândul-i, în cadrul stilului tautologic, nu numai un „surplus de expresie” în plan sintactic, ci și un „surplus de conținut” în plan semiotic, identificând, dincolo de un aparent exces de normalitate și de „cvasi-redundanță”, un neașteptat „spor de informație” echivalent cu însuși mecanismul de „hipercodificare” estetică a textului: „în orice caz, mesajul, prezentându-se *AMBIGUU* din punct de vedere semantic, impune o interpretare atentă, care îl face *AUTOREFLEXIV* (...). Versul devine o *operă deschisă*. El comunică prea mult și prea puțin. Pare impermeabil la abordarea semiotică și generează totuși multiplele sale sensuri tocmai pe baza descătușării libere a mecanismelor semiotice” (Eco, 1982: 342).

Stilul tautologic, ca stil al redundanțelor pozitive sau deschise (opus, de obicei, redundanțelor pleonastice, care sunt redundanțe negative sau închise), este, așadar, una din mărcile *atenționale* (stilistica literară) sau *intenționale* (stilistica non-literară) ale discursurilor de intensificare a limbajului în general. Ca practică retorică semnificantă, această discursivitate trimite la o retorică a progresului tautologic de sens pentru care stilul tautologic este un caz particular al funcționării explicitului, atât în ceea ce privește *specificitatea* limbajelor literare (relativ *autonome*), cât și în privința *standardizării* atât de necesare în cazul registrelor lingvistice non-literare (relativ *heteronome*). În acest sens, recursul la modurile textuale tautologice este tributary, în esență, unor deziderate lingvistice superioare, aparent antinomice, între care cele mai importante sunt, pe de o parte, marcarea accentuată a specificității discursului literar ca limbaj scris, iar, pe de altă parte, standardizarea acestuia, în sensul ordonării și al ierarhizării nivelurilor sale discursive.

Discreditarea discursivității tautologice în literatură și artă, ca și subminarea istorică a unei întregi estetici a identității (Goodman, 1976, 1978), s-a produs constant ca urmare a obișnuitei abordări schematice a acestei tensiuni dintre o relativă *autonomie atențională*, care determină specificitatea limbajelor artistice, și o relativă *heteronomie intențională*, care caracterizează standardizarea necesară limbajelor nonartistice. Prin urmare, nerecunoașterea stilului tautologic ca marcă atențională specifică literarității literaturii pentru copii nu reprezintă decât una dintre manifestările procesului de legitimitate discursivă intentat domeniului artei literare în general, ca

artă a reprezentării prin dispoziția în succesiune a materiei reprezentărilor proprii.

Mărcile specificității și însemnele standardizării sunt deopotrivă responsabile de controlul mai accentuat al substanței lingvistice, relevând, prin sublinierea rolului *sensurilor relaționale*, raportate la cele *nerelaționale*, importanța angajării în analiza textului a categoriei centrale a *sintagmicii* discursive, „categorie nu inferioară propoziției, ci superioară acesteia, ca una, mai generală, care se manifestă și ca propoziție, și ca frază, și ca ea însăși” (Drașoveanu, 1997: 21). Potrivit acestei opinii, primul și ultimul nivel analizabil al limbii este cel sintagmic, respectiv nivelul *relației*: „la acest nivel se situează ca fapt nou și specific, în raport cu celelalte niveluri, *relația*, indiferent de diversificările expresiei sale și indiferent de faptul dacă segmentele respective ale lanțului vorbirii sunt sau nu sunt, pot sau nu pot fi încheiate (...). *Relația* împreună cu cei doi termeni ai săi – *sintagma* – constituie *unitatea*, unitatea relațională – și minimală și maximală (...) a *nivelului sintagmic*” (Drașoveanu, 1997: 33-34, s.n.). În acord cu autorul acestor considerații sintactic-discursive fundamentale, „pentru cele ce urmează, reținem doar antinomia: *sensuri relaționale și nerelaționale*; acestea din urmă nu vor cunoaște – în planul sintagmic – decât ipostaza de componente ale termenilor *relației* (purtate de temele lexicale sau de cuvinte-rădăcini), indiferent dacă raporturile reflectate («obiectuale») sunt raporturi între obiecte, între obiecte și însușirile lor, între însușiri, circumstanțe ș.a.m.d., iar *sensurile relaționale* – încercând o definiție care să ocolească, măcar în parte, pericolul aproape iminent al tautologiei – vor fi acele *sensuri care pun în anumite antinomii (...) altele două, nerelaționale*” (Drașoveanu, 1997: 22).

Marcarea mai accentuată a specificității discursului literar înscrie tautologia printre figurile retorice ale intensificării și ale ambiguizării, simpla sa intervenție transformând doar aparent paradoxal natura însăși a practicii discursive semnificante. Astfel, investigarea mecanismelor ei macro- și microtextuale de funcționare repetitivă va fi de natură să releve, pe de o parte, disocierea mai rafinată a nuanțelor și a valențelor semantice (con)textuale pe care o produce, prin analiza consecințelor intensificării conotative, iar, pe de altă parte, ca urmare a observării efectelor discursive ale ambiguizării, demersurile interpretative vor putea recunoaște diferite grade de

literaritate, o dată cu fiecare nouă situație repetitivă la nivelurile superioare ale codificării ficționale a semnificațiilor.

Ca enunțuri comasate, construite astfel încât fiecare din termenii comprimați să intensifice sensul termenului precedent, tautologiile sunt solidare și cu alte structuri figurative deschise pe care le generează și le sprijină. Este vorba, între altele, de chiasm, de climax (sau gradație), de unele tipuri speciale de enumerație sau de anumite construcții anaforice. Cu gradația, de exemplu, tautologia are în comun funcția de accentuare și funcția durativă, relevabile în dispoziția conformă accentelor și consecvenței psiholingvistice, iar cu enumerațiile și paralelismele, funcția ritmică sau dinamică, în condițiile înțelegerii producerii ritmului discursiv prin diviziuni în serii echivalente.

În registrele lingvistice considerate non-literare, funcția ritmică sau dinamică apare ca un rezultat al construcției semantic-expresive naturale a vorbirii, în vreme ce în limbajele acceptate ca literare, dinamica figurilor redundanței pozitive, ca generatoare a ritmului literar în general, poate fi considerată un factor predeterminat al duratei discursive, în ale cărui limite sunt codificate atenționat atât sensul, cât și expresia. În primul caz, corespondențele ritmice se realizează aproape exclusiv în planul expresiv al enunțării, conform diviziunii naturale a vorbirii, care instaurează spații discursive interverbale predictibile și distribuite relativ uniform, întrucât măsura interioară a unității ritmice, determinată de particularități de limbă și de tradiția lingvistică, e totodată și măsura sa exterioară, acceptată prin convenție. În cel de-al doilea caz, corespondențele ritmice și succesiunea accentelor, ca actualizări ale funcției durative, nu mai coincid cu ritmul natural al vorbirii, câtă vreme ele acționează în planul lexico-semantic al corelației dintre semnificații, care se manifestă relativ neuniform și imprevizibil, prin asociații conotative de la imagine la imagine, nu de la sintagmă la sintagmă.

O sensibilizare mai accentuată a interpretului față de analiza structurală a dialecticii dintre *specificitate* și *standardizare* și o antrenare a receptivității sale la acest demers, fie și numai din perspectiva valorizării structurilor discursive ale redundanței pozitive, ca figuri autoreferențiale emblematice ale textului ficțional, vor conduce la redimensionări semnificative ale semiozei textului literar din perspectiva stilisticii atenționale. Nicio semiologie nu poate neglija faptul că, în cazul semnului artistic (textul literar), prin figurile

redundanței pozitive se produce o continuă îmbogățire a sensului, un aport semnificativ neîncetat, nu numai ca urmare a unei progresii informaționale consecutive, dinspre semnificat înspre semnificativ, ci și în sens invers, pe baza unei mișcări regresive, dinspre semnificativ înspre semnificat.

În loc să aspire la crearea unui sistem de abstracțiuni exprimat consecvent printr-un sistem de *monosemne* convenite, cum se întâmplă în discursul logic sau științific, în discursul literar, ca discurs ficțional, repetițiile tautologice creează semne textuale unice, fiecare nouă recurență macro- sau microtextuală a termenilor acestei figuri reprezentând în același timp și un obiect și un semn și fiind folosită într-un mod care nu poate fi anticipat de niciun alt sistem logico-semantic din afară, ceea ce le conferă tautologiilor calitatea de *plurisemne* textuale. Întrucât tautologia este un asemenea plurisemn, reflexiv din punctul de vedere al semiozei retorico-literare, în sensul (holomeric) că reprezintă, în același timp, și *întreg*, și *parte* componentă a înțelesului său, și *individual*, și *general*, pentru că partea, repetându-se asemenea într-o ecuație conceptuală deja constituită, nu se mai opune paradigmatic totalității. Astfel, valoarea deosebită a funcției sale discursive constă în aceea că ea nu este în întregime noțională, caracterizantă sau circumstanțială, ci și instrumentală sau *relațională*, în sensul sintagmic evocat anterior.

Pe de altă parte, judecând prin extrapolare, nu e de neglijat nici contribuția substanțială pe care o poate aduce la dezvoltarea competenței hermeneutice generale a interpretului textului literar educarea disponibilității analitice de tip semiotic, grație căreia lectorul să poată deosebi actualizările discursive standard de cele particulare, să poată distinge monosemnele de plurisemnele textuale. În eventualitatea unei asemenea largiri a orizontului său competențial, lectorul sau interpretul va fi într-o mai mare măsură în stare să-și extindă repertoriul interpretativ și asupra altor procese discursive prin care simple semne ale extensiunii, deliberării și coerenței textuale se pot transforma în plurisemne funcționând în interiorul unor sisteme textuale, într-o permanentă interacțiune dinamică între cod și mesaj.

Experiența artistică nu trimite niciodată la un subiect absolut, ci la o reunire dialectică a experienței subiectelor concrete, aceasta însemnând ansamblul evenimentelor experiențiale care aparțin unui subiect colectiv, respectiv totalitatea informațiilor subiective care

precedă experiența estetică și care constituie anticamera care orientează cititorul spre judecata critică, indiferent dacă este vorba de perspectiva relației dintre autor și operă sau de aceea dintre operă și lectorul său, în ipostaza de „lector colectiv” a acestuia din urmă, contemporan sau nu cu opera: „unii lingviști și teoreticieni literari actuali, pornind de la ideea că fenomenul literar nu se limitează numai la text, ci însumează și ansamblul de reacții posibile față de text, preconizează înstituirea unui *lector colectiv*” (Simion, 1993: 215).

Apelul la mărcile de înscriere discursivă a subiectivității este o caracteristică esențială a agregării structurilor literaturii pentru copii, în datele tratării individualității, a multiplicității, a variabilității. Între aceste mărci, diversele recurențe macrotextuale sau microtextuale (textual-tematice, funcțional-discursive, sintagmice, figurative etc.) ale structurilor stilului tautologic, ca formule perfecte de glosare conceptuală și de omologare intelectuală a informației, constituie fenomene de înscriere discursivă ale căror așa-zise servituți ar trebui reconsiderate ca tot atâtea virtuți ale emergenței acestui tip special de literaritate, câtă vreme s-a putut constata dificultatea desemnării unui alt punct de referință neutru, a unui „grad zero” al scriiturii, în raport cu care modurile de organizare textuală să poată fi considerate abateri discursive.



3

Asupra literarității literaturii pentru copii

3.1. De la stilistica intențională la stilistica atențională

Așa după cum remarcam într-o abordare anterioară a circumscrierii literaturii pentru copii în sfera literaturii în general (Breaz, 2008: 275-278), evenimentele literarității textuale există, din punct de vedere stilistic, atât „intențional” (proprietăți discursive exemplificate de text), cât și „atențional” (în conștiința sau în atenția receptorului), de vreme ce, pe de o parte, din perspectiva producerii lor, nu toate textele ilustrează aceleași proprietăți ale calității (intrinsec) literare relativ suficiente, ca densitate semantică, pentru a se legitima ca literatură propriu-zisă, în care nu există limite ale complexității figurative, iar, pe de altă parte, din perspectiva receptării literare, nu toate textele revelează mereu aceleași caracteristici, ca urmare directă a variabilității intenționale sau atenționale a relațiilor dintre sensuri și semnificații, care face să nu existe nici limite ale interpretării. Cu toate acestea, după cum observam în același loc (Breaz, 2008: 277-278), literaritatea literaturii pentru copii, asemenea literaturii în general, ține mai curând de o stilistică „atențională”, decât de o stilistică „intențională”, în vreme ce discursivitatea generală a vorbirii comune, înțelegând stilul ca variantă expresivă a limbii literare standard, ține mai degrabă de o stilistică „intențională”, decât de o stilistică „atențională.”

Mutația de la stilistica „intențională” la stilistica „atențională” redefinește fenomenul literarității prin raportare la cele două axe principale în funcționarea referențială a semnelor lingvistice, vizând dialectica dintre lumea-obiect și lumea-text: axa denotativă a exemplificării *literale* în planul sintagmatic al aspectului „intențional” (stilistica vorbirii comune), respectiv axa exemplificării metaforice, a expresivității stilistice, în planul paradigmatic al aspectului „atențional” (stilistica discursului considerat literar) (Schaeffer, 1996: 119-126, *passim*).

Întrebuințarea din punct de vedere lingvistic, literar și didactic a termenilor *enunț*, *discurs* și *text* urmează, cu distincțiile respective, accepțiunile în general cunoscute și acceptate ale acestora (Borcilă, 1987: 63-70; Coșeriu, 1994, 1995: 29-68, 1996; Ducrot-Schaeffer, 1996: 190-196; 384-388, 500-507; Bidu-Vrăncanu *et al.*, 2001: 184, 196, 536-538; Reboul-Moeschler, 2001: 184-197 ș.a.). Întrebuințăm, așadar, termenul *discurs*, atât în sens larg, înțelegând prin discurs, ca formă a uzului limbajului și ca eveniment comunicativ complex, „o secvență continuă de propoziții sau fraze, structurată și coerentă”, desemnând, prin complementaritate cu termenul *text*, diverse forme de utilizare scrisă a limbii, cât și în sens restrâns, ca eveniment (comunicativ) de folosire concretă a limbii, prin complementaritate cu această accepțiune a termenului *enunț* (Bidu-Vrăncanu *et al.*, 2001: 184, 196, 536-538; Reboul-Moeschler, 2001: 184). De altfel, folosirea complementară sau alternativă (ca sinonime) a acestor termeni este relativ frecventă și este menționată ca atare în majoritatea surselor la care am trimis anterior (Breaz, 2007: 232), în ordinea unei viziuni procesual-semantică și funcțional-contextuale în abordarea fenomenului discursivității literare și a interpretării unităților discursive din perspectiva literarității lor virtuale sau manifeste. Coșeriu (1996: 65-66)remarca, în acest sens, nu numai caracteristicile discursului „ca activitate” (discursul este una din utilizările posibile ale limbii, conform oricărei intenții comunicative globale prin care o instanță locutivă oarecare poate intra în discurs prin fereastra deschisă de actul enunțării), ci și posibilitatea de „a construi” discursul (dincolo de posibilitatea ca discursul să fie coextensiv cu enunțul sau cu textul), înțelegând „textul ca produs al unui discurs”: „Putem avea un produs al discursului, care este înregistrarea acestui discurs, de exemplu, în scris (...), deci un text. În limbile în care se poate face deosebirea,

putem deosebi între discurs - faptul însuși și text - produsul discursului” (Coșeriu, 1996: 139).

Pentru a realiza distincția dintre textele literare și toate celelalte tipuri de texte, din perspectiva opoziției dintre stilistica „atențională” și cea „intențională”, au fost luate în considerare numeroase criterii, vehiculând, fie în sens larg, fie în sens restrâns, atât relația dintre sens și semnificație, cât și raporturile complexe care se stabilesc între subiectivitate și determinism psiho-social, pe de o parte, respectiv tradiție, inovație și calitate literară intrinsecă (din punctul de vedere al densității figurative sau conotative), pe de altă parte. Astfel, din perspectiva acestui ultim criteriu, a fost frecvent invocată posibilitatea ca anumite texte, între care, spre exemplu, magazinele, jurnalele sau albumele ilustrate, corespunzând într-o oarecare măsură tuturor celorlalte criterii de referință invocate anterior, să se revendice drept literare, deși, cu toată exhibarea pretenției de literaritate, asemenea texte se situează, de regulă, în afara domeniului literar propriu-zis sau, eventual, în sfera literaturii marginale, tocmai (sau în primul rând) pentru că acestea nu ating un nivel al calității intrinsec literare relativ suficient, ca densitate semantică, pentru a se încadra în categoria literaturii propriu-zise sau adevărate.

În această ordine de idei, remarcăm, mai întâi, că, dacă textele non-literare vehiculează exclusiv sensuri diferențiale (denotative), pe care le pot transmite în totalitate, textele literare, în schimb, codifică, pe lângă sensurile explicite sau pe baza lor denotativă, diferite semnificații, mai mult sau mai puțin evidente, mai mult sau mai puțin împărtășite, relevabile sau validate prin consens inter-subiectiv. Cu toate acestea, nici o structură semnificantă, mai mult sau mai puțin complexă, nu poate fi izolată de trama scriiturii propriu-zise și nici nu poate fi revelată în afara sintagmaticii discursive în și prin care se comunică. Numai textele literare încorporează și structuri semnificante, pe care recitirile ulterioare le dezvăluie și le adaugă neconținut sensurilor originare, pe măsură ce acumularea experiențelor de lectură deschide, în timp, în orizontul de așteptare al cititorilor, noi perspective de pătrundere a semnificației. Semnificația nu este reductibilă la nici un sistem de semne abstracte, altfel spus, nu există limite ale semnificației, după cum nu există nici limite ale interpretării, iar conținutul structurilor semnificante este, în egală măsură, inepuizabil, indeterminabil și fundamental ambiguu, dincolo de tehnicile de construcție a scriiturii propriu-zise și, evident, și

dincolo de ideologiile la care par să trimită limbajele în și prin care structurile semnificante se constituie. Pe de altă parte, însăși invenția lingvistică, în calitatea ei de factor de limbaj, vizează atât structurile paradigmatiche ale producerii sensului, cât și acelea de generare a semnificației, trimițând deopotrivă la mecanismele construcției funcționale a sensurilor și la procesele de continuă reconfigurare a semnificațiilor. Textul literar, prin urmare, este, în același timp, destinat să comunice (la nivelul sensului), și să disimuleze (în planul figurilor semnificației), printr-un efort conștient de permanentă ambiguitate/dezambiguitate, în înțelesul jocului dialectic al strategiilor intenționale/atenționale de reliefare discursivă (*"foregrounding"*), respectiv de camuflare figurativă (*"backgrounding"*) a ceea ce unitățile discursive ale limbajului strict denotativ ar fi fost în măsură să comunice, în mod obișnuit, în planul intențional al exprimării literare standard. Astfel se ajunge, în planul atențional al diferitelor instanțe ale comunicării literare, la consubstanțialitatea sensurilor și a semnificațiilor, textul literar sublimând simultan exercițiul hermeneutic figurativ/nonfigurativ al acoperirii/descoperirii, al încifrării/descifrării, al revelării/relevării sensurilor și/sau a semnificațiilor.

În aceeași ordine de idei, mai menționăm, însă, și faptul că, dacă, într-un text non-literar, instanța locutivă se estompează, de regulă, în fundalul suprafeței discursive, textul literar reliefează, în schimb, o considerabilă doză de subiectivitate constitutivă, ca manifestare discursivă a încorporării cvasi-integrale în substanța conținutului mesajului a expresivității singulare a instanței auctoriale. Pe de altă parte, indiferent dacă aparține literaturii orale sau scrise, orice manifestare a discursivității literare structurează, deliberat sau nu, modalități artistice, pe de o parte, consacrate – sau chiar canonizate – de o anumită tradiție, iar pe de altă parte, inventate, ca tot atâtea licențe proprii de exprimare atențională, de natură să determine, de asemenea, structurări singulare ale valorilor de semnificație, potrivit acelor configurații discursive particulare care permit recunoașterea și diferențierea, în regim atențional, a diferitelor registre și varietăți stilistice și expresive.

După cum se cunoaște, limbajul este animat de două „intenții” (sau instanțe ale vorbirii) solidare, deși diferite și aflate într-un raport de inversă proporționalitate: intenția sau instanța „tranzitivă”, respectiv intenția sau instanța „reflexivă” (Vianu, 1965, 1968). În plan

orizantal, *instanța tranzitivă* relevă sensul *literal* propriu-zis al comunicării, în ordinea lineară a textului, ca materializare discursivă a limbajului-obiect. În această *ordine de suprafață*, care reflectă, de regulă, *uzul lingvistic comun*, sunt actualizate sintagmatic sensurile denotative sau diferențiale ale *semnificantului tranzitiv*. În plan vertical, *instanța reflexivă* glosează semnificațiile conotative ale *semnificatului reflexiv*. În această *ordine de adâncime*, uzul expresiv al comunicării se caracterizează printr-o densitate semnificantă superioară și se opune constant, ca produs paradigmatic al sensurilor și/sau al semnificațiilor, oricărei sume de sensuri diferențiale rezultând din simpla lor adădire la nivelul seriei lineare de semnificanți tranzitivi, respectiv în lanțul dispoziției sintagmatice a unităților lingvistice.

Dacă sensurile literale sunt identificabile textual în ordinea sintagmatică a tranzitivității comunicării literare, semnificațiile reflexive ale uzului expresiv sunt relevabile nu numai în ordinea paradigmatică propriu-zisă a *textului*, la nivelul substanței conținutului, ci și în paradigma tabulară a *metatextului* creației literare, ca „*grafematică supra-segmentală*”, în care factorii contextului situațional și mental se adaugă indicilor contextului lingvistic care reprezintă baza textului (Van Dijk, 1972: 180-206, Van Dijk-Kintsch, 1983). Interacțiunea dintre textul real, prezent sau manifest, și „*nuclearitatea iconică*” a metatextului virtual, al referinței globale sau totale, pe de o parte, ca și interacțiunea variatelor texte manifeste, respectiv a diferitelor metatexte potențiale între ele, pe de altă parte, se constituie în intercâmpul *semnificanței intertextuale*, unde modelul mental al situației la care se referă textul se raportează constant la baza textului, ca reprezentare semantică a acestuia. Această permanentă confruntare intelectuală se traduce în planul operațional al parcursului semiotic constituit din cuplul interpretativ „*predictiv top-down*” și „*analitic bottom-up*”, reflectând interferența dintre nivelurile superioare și cele inferioare ale înțelegerii (Van Dijk, 1972: 9, 11-12). În acest *spațiu intertextual* sunt generate și se reconfigurează permanent indiciile conform cărora textele (considerate) literare „*lecturează*” istoria și societatea și potrivit cărora acestea sunt, la rândul lor, „*lectureate*”, în orizontul consensual al așteptărilor literare ale cititorilor și al „*habitusurilor*” specifice diverselor epoci istorice și vârste ale receptării literare (Bourdieu, 1979: 249-287).

Acest orizont consensual se realizează, așadar, acolo unde converg, momentan sau durabil, un anumit număr de „*habitusuri*”,

care, în opinia lui Bourdieu, „au aparența unei teleologii”, dar care, de fapt, sunt niște dispoziții social și ideologic dobândite pentru ansambluri de practici intenționale obiectiv concertate într-un câmp de „ideologeme” date (Bourdieu, 1980: 88-89). Prin „habitusuri” (Bourdieu, 1972: 175; 1979: 253, 257-258, 259; 1980: 86-89), ca dispoziții dobândite pentru ansambluri de practici cognafective „trans-individuale”, „nedeliberate”, dar „intenționale”, Bourdieu înțelege anumite „sisteme de *dispoziții* durabile și transpozabile, structuri structurate predispușe să funcționeze ca structuri structurante, adică în calitate de principii generatoare și organizatoare de practici și reprezentări care pot fi obiectiv adaptate scopului lor, fără a presupune urmărirea conștientă a scopurilor și controlul special al operațiilor necesare pentru a le îndeplini, obiectiv «regularizate», fără a fi cu nimic produsul supunerii la niște simple reguli și, fiind toate acestea, colectiv orchestrate, fără a fi produsul exclusiv al acțiunii organizatoare” (Bourdieu, 1980: 88-89).

Indicii intertextuali aparținând acelor „habitusuri” evocate anterior sunt adevărați revelatori ai literarității unui text sau a altuia. De aceea, este în general acceptată ipoteza determinării literarității discursive din perspectiva fenomenelor specifice ordinii intertextuale. Însuși obiectul științelor literaturii presupune, de fapt, investigarea fenomenelor și a manifestărilor intertextualității, adică a ceea ce, în dialectica raportului dintre *text* (semnificații tranzitivi), *metatext* (semnificații reflexivi sau expresivi) și *intertext* (semnificația intertextuală), conferă unor agregări discursive oarecare valoarea de texte literare. Aceeași dialectică intertextuală definește și literaritatea literaturii pentru copii, impunând-o ca un caz particular al raportului asimetric, de tip parte-întreg/ real-virtual, care se instituie între continuitatea sau convergența textuală, pe de o parte, și discontinuitatea sau divergența metatextuală, pe de altă parte. În această ordine de idei, considerăm că textele literaturii pentru copii răspund indicilor intertextuali revelatori ai literarității discursive și corespund acelor paradigme ale literarității care condiționează circumscrierea literaturii pentru copii în sfera literaturii în general, consacrând-o ca literatură propriu-zisă sau „adevărată”. Altfel spus, textele literaturii pentru copii sunt definibile ca tot atâtea *variabile* în raport cu *constantele* virtual nelimitate și universale ale literaturii în general, ca sistem abstract de norme și convenții de referință, variabile

marcate din punct de vedere situațional, funcțional și diferențial prin raportare la contextul imanent operei literare.

Asemenea tuturor cazurilor particulare de literaritate, literaritatea literaturii pentru copii este identificabilă, la rândul-i, în intervalul dintre realitatea *literalității* textului literar propriu-zis și ansamblul *expresivității figurative* a substanței deja semnificante a conținutului comunicării literare, așa încât așa-numita „literatură pentru copii” nici nu poate fi opusă, de fapt, literaturii „în general” („marea literatură”, literatura „propriu-zisă”, „înaltă”, „adevărată”, „cultă”, „serioasă” etc.). Prin urmare, așa după cum observăm și anterior, literatura pentru copii nu este o literatură „complementară adevăratei literaturi”, nu este nici o categorie inferioară („vulgară”, „perisologică”, „redundantă”, „tautologică” etc.) a literaturii în general („sub-literatură”, „para-literatură”, „anti-literatură” „non-literatură” etc.), nici un subgen popular al „marii literaturi” (literatură „de masă”, „de consum” sau „de divertisment”) și nici literatură marginală („literatură de graniță”, „de periferie” sau „de frontieră”), decât numai în anumite accepțiuni, relativ restrânse, ale acestor delimitări conceptuale.

Astfel, spre exemplu, ca practică textuală semnificantă, stilul reiterativ al redundanței pozitive sau necesare, ca stil tautologic, opus manifestărilor prolixității sau ale perisologiei, reprezintă o dimensiune inerentă discursivității generale, atât în planul său intențional, cât și în cel atențional, una dintre manifestările consacrate ale progresiei semnificației intertextuale, ale cărei configurări discursive specifice ilustrează cazuri particulare (considerate literare sau non-literare) ale funcționării explicitului.

Recunoașterea unui stil tautologic, a unor locuri discursive tautologice în textele literaturii pentru copii, ca și întreaga discuție asupra relativei sale crize de legitimitate, pornește de fapt de la problema raportului dialectic dintre *autonomie* și *heteronomie*, respectiv de la concordanța/ nonconcordanța dintre o ontologie *intringuistică* implicită (în limbajul literaturii pentru copii) și o ontologie *translinguistică* explicită (propusă prin limbajul respectiv), una din marile probleme ale literaturii pentru copii în general, ale înțelegerii și ale acceptării acesteia ca formă particulară de existență și de cunoaștere în și prin limbaj. Se poate spune, astfel, că literatura pentru copii a devenit mereu mai conștientă de situația paradoxală de a propune și de a institui printr-un limbaj – având el însuși o ordine

ontologică și gnoseologică implicită, presupusă de schemele conceptuale și de modelele discursive proprii – o altă ontologie, translingvistică, și, automat, și o altă ordine gnoseologică, destinate însă deopotrivă a descrie, a modela și a influența structuri operatorii aflate nu numai dincolo de limbajul specific literaturii pentru copii, ci și dincolo de orice limbaj ca atare, literar sau nu. Când relativa circularitate a structurilor tautologice nu denunță, așadar, limitele unei conștiințe comune în reprezentarea realității, tautologiile relevă recurențele discursului normativ al unei epoci (principalele sale ideologeme), mentalitățile și conduitele discursive ale acesteia, traduse, la rândul lor, în comportamente retorico-discursive codificate de un determinism axiologic imanent.

Pe de altă parte, din punctul de vedere al tipului de literaritate presupus de literatura pentru copii, nu putem conveni nici asupra ipotezei apartenenței literaturii pentru copii la o „altă literatură”, „paralelă” sau nu cu așa-numita „literatură adevărată”. Prin urmare, observăm, din nou, că ceea ce se înțelege prin „literatură pentru copii” și este acceptat ca atare există mai curând ca „literatură pe cale proprie”, aspirând mereu la statutul de domeniu al structurilor subiectivității omologate, condiția primă și ultimă a acestui domeniu al literarității. Evidența recursului la mărcile de înscriere discursivă a subiectivității este o caracteristică esențială a structurilor literaturii pentru copii ca literatură pe cale proprie. Această expresie desemnează, la rândul ei, un fenomen sau o manifestare a literaturii în general, ca literatură „propriu-zisă” sau „adevărată”, atât din punctul de vedere al dinamicii genurilor și speciilor (convenții constitutive, convenții institutive, cerințe speciale privind abordarea și receptarea textelor epice, lirice și dramatice), cât și din punct de vedere textual-tematic (conținuturi, tematizări și repere textuale specifice), axiologic, funcțional (funcții literare, registre stilistice, teorii și practici funcțional-discursive etc.) sau metodologic (didactica literaturii pentru copii, ca didactică specială).

După Monica Spiridon (1984: 24-36, *passim*), înțelegerea literaturii pentru copii ca literatură în general marchează și în acest câmp literar, o deplasare de accent dinspre abordări de tip „empiric-descriptiv” (o concepție strict normativă, categorială, „*in ordo cognoscendi*”), înspre abordări de tip „imanent” ale „literaturii ca literatură”, ale „literaturii ca dat” sau „ca atare”, în sens aprioric („*in ordo essendi*”). Acestea, conchide Monica Spiridon, impun nu numai

literarității literaturii pentru copii, ci și literaturii în general, fie statutul ontologic de categorie existențială, fie statutul metodologic de concept euristic, ceea ce echivalează fie cu o definiție de tip aprioric (literatura ca „*model hermeneutic*”), fie cu definiții condiționate sociologic și istoric (literatura ca „*model euristic*”, cu statut comunicativ, categorii și modele nonexclusive și reciproc valabile).

La concluzii similare ajunge și Schaeffer, care, în termenii lui Genette, distinge termenii raportului dialectic dintre „*literaritatea constitutivă*” (având un scop estetic instituționalizat) și „*literaritatea condițională*”, „ce conține opere aparținând unor genuri *fără* scop estetic instituționalizat [...], dar care, în momentul în care devin obiect al unei *atenții estetice*, intră în câmpul literar. Este evident că în ambele cazuri literatura nu poate fi definită sintactic, ci numai luând în considerare o pragmatică a textelor” (Schaeffer, 1996: 135).

Evocând contribuțiile semiotice remarcabile ale lui Goodman (1976, 1978) și Genette (1991, 1994) la înțelegerea fenomenului literarității, Schaeffer a realizat un foarte cuprinzător tablou al dinamicii opozițiilor dintre stilistica limbii (aspectul „*intențional*”) și stilistica discursului literar (aspectul „*atențional*”) (Schaeffer, 1996: 119-126, 135, 138; Genette, 1994). În acest sens, asociindu-se acestor contribuții la definirea literarității ca ansamblu de factori aparținând funcționării estetice a limbajului expresiv, Schaeffer reia și precizează termenii acestei perspective contrastive: „deși admite existența unor trăsături stilistice intenționale, Genette consideră că faptul literar ține, în principal, de *atenția receptorului*, altfel spus, că stilistica literară ține mai degrabă de o *estetică atențională*, decât de una intențională. Ceea ce nu înseamnă însă că faptele de stil nu există decât în conștiința celui care citește textul: ele sunt proprietăți discursive exemplificate de text, și nu orice text *exemplifică* aceleași proprietăți, din moment ce nu toate textele *posedă* aceleași proprietăți” (Schaeffer, 1996: 125).

Astfel, dacă între dominantele *axei exemplificării literale* se înscriu, din perspectivă intențională, literalitatea constitutivă, exemplificarea stilistică nativă, relevanța stilistică în epocă și structurarea unor discursuri inteligibile într-un câmp de practici verbale instituite textual, între dominantele *axei exemplificării metaforice*, în schimb, se înscriu, din perspectivă atențională, literaritatea condițională (în care funcționează diferențe care condiționează transtextual literaritatea), o capacitate de expresivitate exemplificatorie dobândită pe parcursul reactualizărilor istorice și o

funcționalitate stilistică mereu actuală, respectiv o variabilitate a expresiei stilistice atenționale, datorată postulatului expresivității subiective, conștiinței lingvistice și percepțiilor stilistice în schimbare ale receptorilor: „Desigur, precizează din nou Schaeffer, cel mai simplu ar fi să distingem între două aspecte ale stilului: *aspectul intențional*, raportabil la exemplificarea stilistică nativă, care face parte din structura intențională (ceea ce nu înseamnă conștient programată) a textului, și *aspectul atențional*, raportabil la capacitatea de exemplificare lingvistică pe care textul o dobândește pe parcursul reactualizărilor sale istorice. Într-adevăr, având în vedere faptul că universul lingvistic al autorului și cele ale generațiilor succesive de cititori nu coincid, exemplificarea și expresivitatea stilistică sunt supuse modificărilor” (Schaeffer, 1996: 125).

Stilistica vorbirii comune se întemeiază pe aspectul obiectiv al discursivității limbii standard, în vreme ce stilistica operelor considerate literare privilegiază aspectul subiectiv (singular sau individual) al stilului, în raport cu acele trăsături diferențiatore generice care sunt specifice anumitor epoci sau perioade istorice. Interesată inițial de psihologia scriiturii și de diversele tipare ale expresivității, ulterior, stilistica literară a dezvoltat modele generative care vizează sistemul de procedee stilistice imanent textului, încercând să definească unitatea operelor fără să facă apel la personalitatea autorului, ci la orizontul așteptării literare a receptorului, câtă vreme postulatul expresivității subiective nu e valabil decât în condițiile unui cadru istoric delimitat.

Aceste paradigme generative ale receptării acționează constant, în sensul transformării lecturii pasive într-o lectură activă, productivă: „Lectura nu mai este, în aceste condiții, un act de receptare pasivă, cu o unică influență (aceea a operei asupra celui care o citește); lectura are urmări și asupra textului, în sensul că îl re creează, scoțând în evidență amănunte, semnificații la care autorul însuși [...] nu s-a gândit. În felul acesta, bariera tradițională dintre operă și cititor este ruptă, lectorul se implică în operă, o re-scrie după gustul și înțelegerea lui, substituindu-se, în cele din urmă, adevăratului creator” (Simion, 1993: 223).

Mutația de la „stilistica intențională” la „stilistica atențională” redefinesc fenomenul literarității prin raportare la cele două axe principale în funcționarea referențială a semnelor lingvistice, vizând dialectica dintre lumea-obiect, pe de o parte, și lumea-text, pe de altă

parte: axa denotativă a exemplificării literale în planul sintagmatic al aspectului intențional (stilistica vorbirii comune), respectiv axa exemplificării metaforice, a expresivității stilistice, în planul paradigmatic al aspectului atențional (stilistica discursului considerat literar). În fond, evenimentele literarității textuale există atât „intențional” (proprietăți discursive exemplificate de text), cât și „atențional” (în conștiința sau în atenția receptorului), devreme ce, după cum observam anterior, din perspectiva producerii textului, nu toate textele ilustrează mereu aceleași proprietăți, iar din perspectiva receptării literare, nu toate textele revelează mereu aceleași semnificații și dominante expresive. Matricea stilistică (și estetică) a literaturii pentru copii își remodelează permanent dispozițiile diverselor sale actualizări discursive, potrivit dialecticii acelor dominante expresive ale limbii care se organizează din punctul de vedere al conținutului lor afectiv, adică acele variabile care exprimă, în intercâmpul semnificației intertextuale și al consensului intersubiectiv, influența structurilor subiectivității asupra modurilor configurative ale limbajului, și invers, influența structurilor lingvistice asupra dispozițiilor cognafective ale subiectivității.

Asemenea literaturii în general, literatura pentru copii este interesată de varietățile expresive ale limbii, structurându-și morfologiile stilistice proprii prin acțiunea concertată a mai multor factori configuratori, între care, încă de la începutul secolului trecut, concentrarea atenției către faptele de limbă individuale, înspre abaterile de la normă, cauzate, în principal, fie de dorința locutorului de a inova, fie, mai ales, de intenția de a accentua în mod special anumite dimensiuni ale comunicării, precum orizontul cognitiv și afectiv, accentele axiologice și atitudinale, dominantele culturale și interculturale, vocația formativă sau aspirațiile estetice, aspecte care privesc capacitatea de expresie a unei comunicări din dubla perspectivă angajată astfel, pe de o parte de stilistica limbii literare, ca stilistică atențională (evidențierea specificului ireductibil al unui stil singular, corespunzând discursivității individuale) (Jenny, 1993: 113-124), iar pe de altă parte, de stilistica limbii comune, ca stilistică intențională, colectivă sau generală (virtualitățile stilistice înscrise în codul limbii comune sau standard). De unde, necesitatea relativizării polarității dintre perspectiva intențională și cea atențională, în analiza literarității discursive. Aceste perspective angajează direcții de analiză deopotrivă relevante și operabile, însă nu în concomitență, ci în

succesiune: „Nu vom putea deci da un răspuns univoc la întrebarea referitoare la demersul ce trebuie adoptat: stilistică intențională sau stilistică atențională. Căci răspunsul depinde de proiectul cognitiv în care se înscrie analiza stilistică (Schaeffer, 1996: 125).”

Cu toate acestea, se poate într-adevăr aprecia că literaritatea literaturii pentru copii, asemenea literaturii în general, ține mai curând de o stilistică „atențională”, decât de o stilistică „intențională”, în vreme ce discursivitatea generală a vorbirii comune, înțelegând stilul ca o variantă expresivă a limbii literare standard, ține mai degrabă de o stilistică „intențională”, decât de o stilistică „atențională”. Considerând fenomenul literarității în planul universaliiilor gândirii, Monica Spiridon îl definește, după cum observam tot în cel de-al doilea capitol al lucrării, „ca o capacitate abstractă de a produce, de a înțelege și de a recunoaște” evenimentele literarității, capacitate condiționată de prescrierea unor comportamente și a unor criterii de identificare ca atare a faptelor literare, prin raportare la metatextul extraliterar și nonliterar al diverselor epoci socio-culturale și istorice (Spiridon, 1984: 24-36, *passim*). Împărtășind acest punct de vedere teoretic, mai adăugăm că, în acești termeni, literatura pentru copii poate fi înțeleasă, la rândul-i, ca un mod de funcționare a literaturii ca literatură, ca formă de codificare, preponderent atențională, a unor experiențe perceptive și receptive, în cadrul general al acelorași sisteme de distincții extra- și non-literare constituite în timp.

3.2. Literatura pentru copii, o literatură „a începutului de drum”

Între abordările moderne ale domeniului literaturii pentru copii, inclusiv din punctul de vedere al modelelor de lectură didactică propuse, cele mai pertinente delimitări conceptuale și terminologice rămân, în opinia noastră, cele propuse de Adela Rogojinaru, în cunoscuta sa lucrare – *O introducere în literatura pentru copii* (1999), o contribuție remarcabilă la reconsiderare actuală a statutului acestui tip particular de constituire a literarității, mai cu seamă în sensul manifestărilor sale stilistice și funcționale specifice, ca produs literar consacrat nu numai prin instituționalizare, ci și ca urmare a receptării sale din perspectiva competenței lectorale a publicului juvenil vizat: „Din acest punct de vedere, o antologie de literatură pentru copii

cuprinde texte capabile să probeze capacitatea de răspuns a lectorului real (...) Cartea se produce pentru a fi citită de cineva, într-un timp și într-un spațiu real de lectură” (Rogojinaru, 1999: 208, 210). De aceea, una dintre accepțiunile fundamentale ale literaturii pentru copii rezidă în înțelegerea acesteia ca mod particular al literaturii în general, a cărui specificitate, ca „emergență a unei scriituri predictive”, „apare la întâlnirea propriu-zisă cu lectorul vizat”: „Insistăm – precizează Rogojinaru – asupra faptului că literatura pentru copii este aleasă și/sau creată de copii” (Rogojinaru, 1999: 19, 208).

Pornind, așadar, de la o analiză a fenomenului literarității în general, cercetarea Adelei Rogojinaru pledează pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale și urmărește rațiunile pentru care literatura pentru copii și tineret este considerată o literatură „a începutului de drum”, care antrenează deopotrivă cunoașterea rațională și dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară mică. În același timp, investigația definește literatura pentru copii ca mod generic de funcționare literară, respectiv ca mod generativ primar, avertizând asupra necesității reconsiderării convențiilor constitutive ale domeniului: „La rândul lor, didacticienii primesc mai multe avertismente decât recomandări literare explicite. (...). Ar fi de dorit ca mediile academice să includă discutarea modurilor specifice acestei literaturi în curriculumul de literatură română și universală. Poate, astfel vom reuși să inițiem o critică fundamentată a genului” (Rogojinaru, 1999: 211-212).

În această ordine de idei, se consideră că literatura pentru copii veritabilă, reflexivă și gravă, reprezintă, în primul rând, ca literatură pe cale proprie, o literatură a „începutului de drum”, care, presupunând dezbaterea problemelor imaginarului infantil și ale obiceiurilor lectorale juvenile „într-un câmp disputat al științelor educației, al esteticii și chiar al eticii”, antrenează atât cunoașterea și dezvoltarea rațional-noțională (conștiința logico-analitică), cât și cunoașterea și dezvoltarea emoțională (conștiința metaforică și imaginantă): „literatura pentru copii și tineret reprezintă ceea ce un lector desemnează drept cărțile '*începutului de drum*', cărțile pe care se bazează cultura sa generală, nu atât în cunoștințe, cât mai ales în valori și comportamente fundamentale. Contrar poziției didactice, care moralizează excesiv pentru a impune norme indiscutabile, literatura pentru copii pune în circulație valori și modalități de gândire prin intermediul ficțiunii, evaziunii, deseori absurdului. Încercări de

definire a L-C din această perspectivă arată că o astfel de literatură tinde să actualizeze forme elementare de emoționalitate, răspunsuri nesofisticate pe care oamenii le adresează lumii mult înainte de a și-o putea explica” (Rogojinaru, 1999: 20-21, *s.n.*).

În al doilea rând, literatura pentru copii adevărată se validează atât ca ansamblu de „'produse' și 'producții' literare circulate pe piața literară”, cât și ca „mod generic de funcționare literară a unei forme de expresivitate distinctă și pertinentă la o decodificare contextuală”, altfel spus, ca „un exercițiu de construcție și de legitimare 'critică', de consacrare a unei forme de expresivitate particulară, fundamentată estetic printr-un câmp stilistic propriu” (Rogojinaru, 1999: 16), situabil, după cum subliniam anterior, mai curând în domeniul unei „*stilistici atenționale*” decât în acela al unei „*stilistici intenționale*”:

„Se operează aici – precizează Rogojinaru – cu două categorii de referință:

- * **literatura pentru copii (și tineret) (L-C)**, produs și instituție literare cu recunoaștere editorială și de public, dar marginalizate de critică și de istoria literaturii;

- * **un gen L-C**, mod de producere / receptare a unor forme de expresie (și de expresivitate) realizate în literatura pentru copii, demonstrabil datorită actualizărilor lui contextuale sau conjuncturale (în perioade istorice, pe arii culturale, sub incidența anumitor 'dispoziții mentale' etc.) și definibil în termeni de **regim de expresie sau de comunicare într-o cultură cu public diversificat**” (Rogojinaru, 1999: 16).

În al treilea rând, literatura pentru copii autentică și viabilă este definită ca un „mod generativ primar”, respectiv ca un „mod producător, capabil de generare a genurilor și speciilor «istorice», secundare”, ca efect al experienței și al tradiției literare: „Dacă revenim la ipoteza unei L-C [*literaturi pentru copii*, n.n.] ca mod generativ primar, atunci putem spune că o cultură națională își dovedește capacitatea generativă tocmai prin producerea literaturii pentru copii. Lipsa ei vădește sterilitate și formalism, poate degenerare și mimetism extrem. Dintr-un punct de vedere, suntem azi în situația relansării unui alt mod, a unei alte posturi estetice, a unei refundamentări a literelor naționale prin lecturile publicurilor acestui sfârșit de veac românesc. Nu credem neapărat în producția industrială de carte (...). Credem însă că dispariția sau apariția sporadică și nerelevantă a cărții românești pentru copii reprezintă un simptom al

absenței dialogului între literatură și publicurile ei. Cartea pentru copii obligă scriitorul la două exerciții minimale: cel de a gândi un răspuns imediat al audienței (...) și cel de a putea proiecta *literatură esențializată*, «albă», concentrată în stil și prolixă în fantezie. Ambele ipostaze relevă maturitatea unei culturi scrise.”(s.n.) (Rogojinaru, 1999: 210-211).

Pornind, așadar, de la conceptul de „*lectură emergentă*” și definind literatura pentru copii (și tineret) ca *literatură a „începutului de drum (estetic, lectoral, social etc.)”*, Adela Rogojinaru (1999: 211) abordează dimensiunea didactică a literaturii pentru copii „într-un model mai generos, de *educație pentru lectură*, considerând că nu rețetele îi pot ajuta pe educatori, ci o schimbare a modelului de învățare”, fundamentat pe cultivarea și dezvoltarea „gustului de lectură și a alterității lectorale”, respectiv pe formarea și dezvoltarea „competențelor lectorale” funcționale. După Adela Rogojinaru, o asemenea schimbare paradigmatică se poate realiza prin: (1) observarea și aprecierea individuală a capacităților de ascultare-citire-scriere-înțelegere ale copilului, ca *lector vizat* și mai ales ca *lector real*; (2) evaluarea gradului de *complexitate* și de *actualizare simbolică* a textului literar la care se dovedește că poate ajunge înțelegerea copilului, din perspectiva evaluării didactice a dinamicii învățării scris-cititului; (3) analiza „*contractului lectoral*” instituit între cărțile literaturii pentru copii și lectorul infantil sau juvenil real, din perspectiva „jocului cooperării textuale” care se stabilește între instanțele producerii și ale adresării textului literar, pe de o parte, și cele ale receptării literare infantile sau juvenile, pe de altă parte, în sensul înțelegerii lecturii ludice și a exploatării simbolismului ludic ca bază sau ca etapă a contractului lectoral respectiv (Rogojinaru, 1999: 48-49, 208).

Asupra modelului de „*educație pentru lectură*”, ca parte a unui program comprehensiv de educație timpurie pentru lectură („*lectura pentru înțelegere*”), ne vom opri însă în continuare, într-o abordare a acestei problematici în care vom urmări exploatarea didactice ale lecturii contextuale, în condițiile de mediu literal și literar specifice dezvoltării cognitive și afective integrale a copiilor de vârstă școlară mică. Subscriind aceleiași delimitări conceptuale și metodologice la care am agreeat anterior, analiza respectivă va prezenta modelul didactic al „*lecturii pentru înțelegere*”, în termenii unui program cu

resurse și perspective considerabile de dezvoltare într-o metodologie educațională complementară sau alternativă.

Reținem, însă, în concluzie, că, din această perspectivă generală (Rogojinaru, 1999: 19, 208), literatura pentru copii și tineret este definită ca o literatură pe cale proprie, ca un mod particular de existență a literaturii în general, a cărei specificitate se revelează nu numai datorită diverselor sale instituționalizări canonice sau în sensul manifestărilor sale stilistice și funcționale specifice, ci și ca urmare a receptării sale din perspectiva competenței lectorale a publicului infantil sau juvenil vizat.

3.3. Adela Rogojinaru și modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”: pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale

Relevând încă o dată importanța contribuției teoretice și metodologice a studiului întreprins de către Adela Rogojinaru (1999), precizăm că cercetarea se referă la locul modelului didactic al „lecturii pentru înțelegere” în cadrul raportului dintre metoda fonematică și metoda de învățare globală, din perspectiva uneia dintre cele mai importante reconsiderări actuale ale didacticii literaturii pentru copii, ca didactică specială, care înscrie discuția acestei problematici în contextul mai larg al variabilității raportului dintre literatura didactică și didactica literaturii pentru copii și tineret.

Această alternativă metodologică pledează încă o dată pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale, propunând, prin urmare, un nou model de lectură didactică, întemeiat pe dezvoltarea globală a capacităților de lectură și de înțelegere ale copiilor de vârstă școlară mică. Dacă literatura prelucrată în scopuri didactice, bazată pe modelul învățării fonematice, este orientată preponderent pe restituirea mesajului sau pe intențiile autorului, exploatarea didactică a literaturii artistice propriu-zise, întemeiată pe modelul învățării globale și pe comunicarea pragmatică vizează, în schimb, la nivelul receptării literare infantile sau juvenile, capacitatea de răspuns a lectorului real.

Subscriem, în acest sens, delimitărilor conceptuale și metodologice operate de Adela Rogojinaru, pe care le-am sintetizat, în această prezentare, în ordinea înțelegerii și a susținerii modelului

didactic al „lecturii pentru înțelegere”, în termenii unui program cu posibilități remarcabile de dezvoltare într-o metodologie educațională și comunicațională, ale cărei aspecte prioritare acreditează integrarea, diferențierea și contextualizarea comunicativ-funcțională a experienței lingvistice și literare a copiilor de vârstă școlară mică. Fundamentat în termenii constructivismului, ai integralismului și ai pragmatismului lingvistic (Reboul, Moeschler, 2001; Breaz, 2007), programul respectiv vizează exploatarea didactice ale lecturii contextuale, în condițiile de mediu literal și literar specifice educației timpurii pentru lectură, respectiv dezvoltării cognitive și afective integrale. Pe de altă parte, această prezentare se găsește într-un raport de complementaritate cu o serie de alte abordări ale domeniului literaturii pentru copii și tineret, ca „literatură a începutului de drum lectoral” (Breaz, 2009b), respectiv ca „literatură pe cale proprie” (Breaz, 2009, 2009a), în care reconsiderarea statutului acestui tip special de constituire a literarității se realiza în cadrul mutației de la stilistica „intențională”, la stilistica „atențională” (Schaeffer, 1996; Spiridon, 1984; Breaz, 2008), fie din perspectivă textual-tematică (Breaz, 2009, 2009a), fie din perspectiva aceleiași angajări timpurii a competențelor lectorale funcționale (Breaz, 2009b) care fundamentează și modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”, la care ne-am referit în această lucrare.

Atât literatura didactică sau școlară (fie aceasta „obligatorie” sau „opțională”) – ca literatură instructiv-educativă, „publică”, „adresată”, „egalitară”, propunătoare a unor *modele normative* –, cât și literatura artistică propriu-zisă – ca literatură de plăcere, „majoră”, „adevărată”, „canonică”, „elitară”, propunătoare a unor *modele pragmatice* – propun, pe căi alternative sau complementare, spații de consacrare a literaturii pentru copii și tineret în egală măsură legitime, ca modalități de succes în „învățarea” lecturii. După cum observam anterior, literatura didactică, bazată pe modelul învățării fonematice, este orientată preponderent pe restituirea mesajului sau pe intențiile autorului, în vreme ce literatura artistică, întemeiată pe modelul învățării globale și pe comunicarea pragmatică, este orientată pe efecte la receptare, vizând capacitatea de răspuns a lectorului real (Rogojinaru, 1999: 143-144, 147, 149, 198, *passim*).

Rogojinaru (1999: 149-150) investighează contrastiv metoda fonematică și metoda de învățare globală, pornind de la observația că demersurile de învățare fonetică sau fonematică recurg la texte didactice construite pentru discriminarea sunet-literă, în învățarea scris-

cititului, în vreme ce, în cadrul demersurilor de învățare globală, bazate pe utilizarea literaturii autentice pentru acumularea citirii, metoda textului autentic sau a cititului și a ascultării naturale este axată eminamente pe expunerea copilului la text. Metoda lecturii fonemice dezvoltă astfel un model propriu de scriere, prin construirea unor ortograme speciale, pe baza structurilor fonologice ale limbii. Principiul de scriere este unul alfabetic și pornește de la considerarea exercițiilor de scris prin învățarea deprinderilor de corelare a nivelului fonematic cu cel literal. Lectura este antrenată simultan cu scrierea, în baza unui exercițiu fonologic – silabație, subsilabație și discriminare fonematică – care își dovedește eficiența în asimilarea conștientă a structurilor interne ale cuvântului. Partizanii metodei de învățare globală susțin, în schimb, după cum precizează sursa invocată anterior, că experiența socială, cognitivă și afectivă a copilului este suficientă pentru a se constitui în fundament al unei lecturi contextuale, în care învățarea literală se face prin predicție și corelare cu elemente para-textuale (imagini, informație socială și recunoașterea cuvântului global). Principiul de învățare invocă asimilarea naturală a limbajului, pe baza actualizărilor structurilor gramaticale și topice interne. Relația sunet-literă este neglijată sau este apreciată ca secundară, fiind considerată relativ artificială și oarecum improprie procesului natural de învățare a limbajului. Metoda, conchide Rogojinaru, este prin excelență adresată lecturii, elementele de scriere fiind subordonate și, într-o oarecare măsură, implicite. De aceea, pentru învățarea scris-cititului, partizanii metodei lecturii globale recomandă exploatarea așa-numitelor *atelieri de scriere creativă*, privilegiind „scrierea inventată de copii”, pe baza corelării spontane dintre denumirea literei și cuvânt, respectiv „compozițiile libere”, interesate mai curând de fluența scrierii, decât de gestionarea erorilor ortografice.

Din perspectiva raportului dintre literatura didactică și literatura artistică pentru copii, Adela Rogojinaru (1999: 149-174) a propus un nou model de lectură didactică în domeniul literaturii pentru copii. Este vorba despre *programul comprehensiv de lectură globală*, numit „lectura pentru înțelegere”, care se întemeiază pe dezvoltarea globală a capacităților de lectură și de înțelegere a copilului, vizând, în opinia propunătoarei acestui model, o serie de dominante pragmadidactice, între care sunt menționate: *integrarea experienței lingvistice a copilului; comunicarea interpersonală;*

contextualizarea vocabularului; diferențierea situațională a limbajelor scrise; creația lingvistică și expresia personală (Rogojinaru, 1999: 151).

În această ordine de idei, apreciem, din nou, că „lectura pentru înțelegere” reprezintă un program cu resurse și perspective considerabile de dezvoltare într-o adevărată „metodologie educațională și comunicațională”, precizând, în termenii mai sus menționați, că programul propus se concentrează asupra ideii de *lectură contextuală* și de *mediu literal și literar* și se bazează, în principal, pe cercetările *constructivismului*, ale *integralismului* (inclusiv ale celui lingvistic) și ale *dezvoltării limbajului în interacțiunile sociale* (contextualizarea pragmatică a datului lingvistic). Tot în acest sens, mai menționăm, de asemenea, și faptul că am susținut, la rândul nostru, această perspectivă pragmadidactică asupra discursivității educaționale, într-o suită de investigații teoretice, întemeiate pe principiile retoricii didactice (Breaz, 2007).

Lectura pentru înțelegere angajează, așadar, cititorii de vârstă școlară mică de la o ipostază de simpli receptori ai codurilor literale și literare la aceea de surse producătoare și de interpreți ai mesajelor interculturale complexe. Aspectele prioritare ale unei astfel de abordări acreditează, după Adela Rogojinaru (1999: 152-153), o serie de dominante metodologice de principiu, între care:

- (1) *ideea limbajului funcțional* în contexte și în situații active și participative;
- (2) *ideea de mediu literal și literar*, prin care copii de vârstă școlară mică, aflați într-un proces de dezvoltare cognitivă și emoțională, sunt sistematic expuși la un adevărat bombardament simbolic – grafic, iconic, acustic, kinezic, proxemic etc.; conservarea unor răspunsuri normate și normative în plan social-relațional se realizează prin utilizarea unor coduri particulare prin care textele sunt receptate; transformarea acestor răspunsuri în intervenții cu rol de cunoaștere se datorează unor lecturi speciale, prin care textele sunt profund reconstruite; spre deosebire de alte perspective asupra literaturii pentru copii, codurilor le sunt conferite valori interpretative, iar lecturilor le este acordată capacitate producătoare și poetică, astfel încât, precizează Rogojinaru, codurile semnaleză, descifrează și analizează, în vreme ce lecturile semnifică, actualizează, relevă și construiesc;

- (3) *ideea de eveniment la întâlnirea cu mediul tipărit*, implicat cu documentul care susține descifrarea și înțelegerea textelor de către copiii de vârstă școlară mică;
- (4) *ideea înlănțuirii logice și structurate* a expresiilor de gândire, de stadialitate și de internalizare prin asimilare/acomodare, ca forme dinamice și progresive ale dezvoltării;
- (5) *ideea de creativitate genuină a copilului de vârstă școlară mică*, în accepțiunea de bază a dezvoltării cognitive și afective integrale, respectiv a însușirii cunoștințelor și a trăirii emoțiilor prilejuite, în cadrul educației timpurii pentru lectură, de interpretarea și de înțelegerea textului literar.

După discuția asupra principalelor aspecte metodologice referitoare la educarea timpurie a cititului (a lecturii), respectiv a capacităților de exprimare verbală, Adela Rogojinaru (1999: 157-167) va situa între polii reprezentați de *comunicare*, pe de o parte, și *interpretare*, pe de altă parte, atât analiza contractului lectoral dintre cititori și text, cât și investigarea naturii competențelor lectorale funcționale ale elevilor, în cadrul interacțiunilor didactice din mediul educațional. Astfel, în legătură cu aspectele metodologice privitoare la educarea timpurie a capacităților de exprimare verbală, se pornește de la premisa potrivit căreia, după cum se cunoaște, lectura și cititul apar ca fenomene de cunoaștere cu mult înaintea conștientizării alfabetului și a noțiunii de text. Recurgând la considerațiile lui Piaget, Rogojinaru va observa că trecerea la gândirea convențională, bazată pe semnele culturii scrise, se realizează o dată cu accederea la folosirea arbitrară a semnelor limbajului. Aceasta face să putem vorbi, prin urmare, despre *cititul simbolic* și despre *emergența lectorală*, pentru *perioada prealfabetică*, respectiv despre *citirea semnică* și despre *lectura textuală*, în procesul alfabetizării de bază și al specializării funcționale a comunicării (Rogojinaru, 1999: 157-158). Educarea timpurie a capacităților de exprimare verbală, respectiv a lecturii literaturii pentru copii, ar trebui, în principiu, să țină cont de următoarele *aspecte metodologice* (Rogojinaru, 1999: 158-159):

- exersarea comunicării orale, în formele ei fundamentale: conversația (dialogul) și povestirea;
- creația de limbaj, în forme structurate (jocuri, povești, poezii, dramatizări) și nestructurate, spontane (invenții

lexicale, - cântece, recitative, ritmuri ad-hoc, alte forme de sugestie lingvistică);

- exersarea pictogramelor și a altor modalități de figurare simbolică prin desen, pictură, jocuri sau jucării (facilitarea scrierii incipiente non-semnne);
- folosirea imaginară a spațiilor interacțiunilor sociale (camera de joacă, locul de joacă, sala de clasă sau de grupă, diferite alte medii educaționale sau instituționale);
- aprecierea activităților copiilor prin amplificarea experienței lor de cunoaștere, prilejuită de educația timpurie pentru lectura literaturii pentru copii, prin activități de tipul „și astfel e posibil” (contracarând astfel efectul unor formulări de judecăți selective sau reductive de tipul - „numai astfel e bine”);
- actualizarea experiențelor individuale de limbaj și diferențierea în consecință a modalităților de comunicare în timpul activităților de educație timpurie pentru lectură (forme și formule de inițiere și de încheiere a povestirii, forme și formule de povestire și de dramatizare literară, de adresare pentru lansarea actului comunicațional, pentru identificarea locutorilor, a actorilor, a personajelor etc.);
- dispunerea ofertelor de învățare prin intermediul unor centre de organizare simbolică („centre de interes”, realizate în funcție de o dominantă formativă - spațiul domestic, „centrul de construcții”, „zonele de citit liber”, „lada de nisip”, diverse alte spații educaționale sau instituționale).

Potrivit modelului didactic propus de Adela Rogojinaru (1999:

159-160), contracararea textelor și a activităților canonice nu se poate realiza, în practica educației timpurii pentru lectura literară, decât lăsând liber accesul copiilor în spații care stimulează plăcerea descoperirii semnelor scrise. „Zonele de citit liber”, spre exemplu, pot fi organizate de educatori oriunde este posibil ca aceste centre să fie întreținute sau rearanjate în unități tematice de lectură, respectiv oriunde oferta de texte poate fi dispusă în așa fel, încât drumul de la cititul simbolic la lectura textuală să poată actualiza succesiv mai multe forme de instrumentație semnică, pornind dinspre semioze primare, în direcția semiozelor secundare sau derivate. Oferta de texte se alcătuește, în primul rând, din cărți ilustrate, organizate în unități tematice de lectură - în special unități narative sau dramatice (cel mai

simplicu mod este selectarea lor în funcție de colecția editorială). Aceste texte se asociază cu alte forme de instrumentație textuală și iconică (imagistică), între care: hârtie, instrumente de scris, materiale pentru decupat, lipit și legat, fotografii, ilustrații, cărți și creioane de colorat, mașini de scris, editoare de text, calculatoare, aparatură audio-video etc.

În acest sens, în didactica modernă, fundamentată pe teoria actelor de educație sau de învățare, se consideră că apariția și fluența cititului, ca și procesele de interpretare și de înțelegere, fie ca *semioză primară (de tip simbolic)*, fie ca *semioze secundare (de tip semantic)* sau *derivate (de tip sintactic)*, sunt favorizate, după Rogojinaru (1999: 160-162), de contextul comunicațional în care se produc primele întâlniri cu textul, sub orice formă ar apărea acesta mai întâi – ilustrații, desene, pseudoscrierea infantilă etc. Din această perspectivă, după sumarizarea celor mai importante *modalități (proces)* și *metode de contextualizare comunicațională* care se asociază demersurilor tranzacționale dintre cititor și text (I), sunt descrise, din punct de vedere didactic, principalele *momente și etape metodologice ale demersurilor interpretative (II)*.

I. Cele mai importante *modalități (proces)* și *metode de contextualizare comunicațională* care se asociază demersurilor tranzacționale dintre cititor și text au fost sistematizate astfel:

- (1) **ascultarea** – recitarea, povestirea, citirea expresivă, citirea pe roluri, citirea în grup, dramatizarea, repovestirea;
- (2) **conversația dialogată** – întrebarea / răspunsul (de tip informativ), dialogul euristic, interviul, dezbateră, consilierea;
- (3) **conversația dirijată** – întrebările retorice, explicația, problematizarea, programarea, luarea deciziilor, formele de prezentare a judecăților (recomandarea, contestarea, controversa, disputa);
- (4) **discuția liberă** – brainstorming-ul, comentariul, interpretarea, descoperirea, confesiunea, confruntarea;
- (5) **simularea** – jocul de rol, exercițiul de imaginație, travestiul, jocul teatral, ghicitoarea, calamburul, dilema, reducerea la absurd;
- (6) **convingerea** – disertația, motivarea (de tip argumentativ), rezolvarea conflictelor, medierea, prezentarea,

demonstrația, jocul de cooperare, evaluarea (de tip argumentativ);

- (7) **înțelegerea** - consemnarea, notificarea, reflecția (de tip ipotetic-argumentativ), evaluarea (de tip criterial), replica (de tip argumentativ) (Rogojinaru,1999: 161-162)

II. *Didactica demersului interpretativ - momente și etape metodologice*

Procesul interpretativ este declanșat și se desfășoară ca rezultat al evoluției „în spirală” a tranzațiilor dintre cititor și text. Această spirală reprezintă un proces de creștere pe niveluri și grade de înțelegere a textului, care se asimilează în experiența culturală a micilor cititori / a copiilor de vârstă școlară mică, ceea ce înseamnă, după Rogojinaru, că demersurile interpretative presupun constant descoperirea căilor prin care lectura actualizează contextual procesul de producere a textului. Astfel, din punct de vedere didactic, interpretarea poate fi cultivată și dezvoltată în educația timpurie pentru lectura textului literar printr-un demers metodologic ale cărui momente ar fi următoarele: (1) **pre-lectura**; (2) **lectura strategică**; (3) **semnificarea (reconstruirea mesajului)**; (4) **reconversia (reconstruirea stilistică)**; (5) **re-lectura** (Rogojinaru, 1999: 163-167).

(1) **Pre-lectura** reprezintă un demers prin care este actualizat un nivel motivațional suficient lecturii, reprezentând un moment care asigură accesul la condițiile de bază ale textului.

Etape :

- a. *recunoașterea obiectului ca text* (în relație cu alte obiecte accesibile cultural);
- b. *identificarea clasei sau a genului textual* (carte, jurnal, extras, poster, broșură etc. Aceste elemente sunt deseori înscrise în cadrul relației text-paratext;
- c. *„scanarea” construcției textuale*: realizarea grafică, compunerea întregului, punctele de interes (grafice, de compoziție, de vocabular, stilistice etc.), elementele de dificultate legate de accesul la text (aspecte culturale, interculturale sau subculturale străine receptorului, respectiv coduri lingvistice, registre stilistice, subcoduri de realizare tehnică etc.) (Rogojinaru, 1999: 163).

(2) **Lectura strategică** actualizează nivelurile de înțelegere a textului, pune cititorul și textul într-o relație de comunicare activă,

bilaterală, finalizată printr-un schimb simbolic (informațional, valoric, tehnologic etc.). Lectura strategică are ca scop înțelegerea textului pentru formarea comportamentelor responsive ale cititorului (observare, interogare, comparare, exemplificare, rezumare etc.).

Etape:

- a. *activarea experienței anterioare de cunoaștere, evocată / invocată de / prin text* (informații, atitudini, interese, deprinderi, experiențe etc.);
- b. *construirea unor scheme sau rețele de înțelegere* (cognitivă, socială, emoțională) prin care se analizează textul; aceste scheme, metode, modalități sau tehnici sunt, la rândul lor, subordonate unor perspective metodologice mai largi (teoria schemelor, teoria limbajului integral, modele de lectură recuperatorie, modele ale rezolvării de probleme, analiza prin elemente absente etc.);
- c. *lansarea unor acte de validare a semnificației textului*, care confirmă și garantează efectivitatea schimbului simbolic în lectură; astfel de acte de validare sunt de cele mai multe ori verbale și se realizează ca formulări de opinie (acte de tip deliberativ de tipul : „cred că”, „înțeleg că”, „sunt de părere că” etc.) (Rogojinaru, 1999: 164).

(3) **Semnificarea (reconstruirea mesajului)** presupune angajarea copiilor de vârstă școlară mică în elaborarea semnificației oferite de text; acest tip de angajare lectorală este rezultat al înțelegerii textului de către cititor / ascultător și premisă a transformării acestuia din instanță receptoare în instanță producătoare. Semnificarea reprezintă pasul important pe care orice lector sau ascultător îl face pentru a deveni el însuși producător („scriitor”) de text.

Etape:

- a. *alcătuirea unor trasee de semnificație* (hărți semantice, scheme ale rolurilor narative, secvențe narative, analize tematice, analize structurale etc.);
- b. *asumarea unor moduri și reguli de semnificare*, a unei semioze a textului (desprinderea aspectelor de referențialitate – „se referă la”, „exprimă”, „înfățișează” – sau de autoreferențialitate – „îmaginează”, „transformă”, „instituie”);
- c. *convertirea structurilor semnificante în moduri producătoare*, adică reconstruirea mesajului din perspectiva cititorului,

într-un text alternativ: se produc astfel diferite contaminări intertextuale, lecturi paralele, variante ale textului, ilustrări diverse etc. (Rogojinaru, 1999: 164-165).

(4) **Reconversia (reconstruirea stilistică)** este un demers generat de efectele obținute în cadrul momentului precedent, respectiv acela al conversiei producătoare; reconversia sau reconstruirea stilistică reprezintă, așadar, o tentativă a cititorului producător de a elabora stilistic contexte de semnificare a textului: se produc discursuri de factură critică (comentarii, recenzii, eseuri), reproductivă (povestiri, rezumate, citate) sau parodică (pastișe).

Etape:

- a. *re-proiectarea cititorului într-o audiență* (cititorii posibili) care să reprezinte „comunitatea interpretativă” a textului;
- b. *structurarea elementelor de enunțare* (calitatea locutorilor, caracteristicile propoziționale ale enunțurilor – asertive, interogative, directive etc., efecte situaționale – bruiaje ale canalului de comunicare);
- c. *elaborarea discursurilor* (aspecte de gramaticalitate a frazei, registrul stilistic, topica formulărilor, elemente de context – în relație cu exploatarea diferitelor auxiliare audio/ video/ multimedia). Aceste tipuri de discurs sunt centrale în didactica literaturii pentru copii, începând cu nivelurile elementare de învățământ. Etapele anterioare ale interpretării sunt foarte importante pentru asigurarea înțelegerii, care, la rândul său, este esențială pentru interpretare. Tratatul superficial al etapelor pregătitoare în elaborarea unui discurs interpretativ despre text (activarea experienței lexicale, evocarea experiențelor culturale anterioare, a experiențelor de lectură, a lecturilor similare anterioare, a altor experiențe lingvistice și interculturale) are, pe termen lung, efecte demotivante și adesea inhibitorii asupra disponibilității copiilor de a formula aprecieri, opinii sau judecăți critice (Rogojinaru, 1999: 165-166).

(5) **Re-lectura** este un demers metatextual activat de competențe lectorale complexe, care implică funcționarea textului în organizări multiple de semnificație (în intertextualitate). Re-lectura permite cititorului să-și folosească experiența culturală receptoare nu numai pentru identificarea textelor de valoare, ci și pentru alcătuirea

unei imagini evaluative de ansamblu asupra propriilor performanțe de interpretare. Re-lectura reprezintă, de fapt, o re-scriere, un proces de compoziție prin care cititorul activează o comunitate de experiențe și de lectori posibili. Re-lectura generează texte și lumi ficționale care nu mai păstrează decât „urme” ale textului inițial. Datorită complexității sale, re-lectura este, ca urmare a cultivării și a dezvoltării competențelor lectorale, o etapă care angajează lectori cu viitoare performanțe semnificative în lectura strategică. Nivelurile de performanță nu depind însă neapărat de vârstele cititorilor, ci, mai ales, de complexitatea contractului lectoral dintre copiii de vârstă școlară mică și textele literaturii pentru copii.

Etape:

- a. *relansarea normelor de lectură* (dacă se consideră că lectura primară este aceea care a lansat eventuale norme de interpretare);
- b. *re-scrierea textului*, respectiv relansarea semnificație textului inițial într-un alt text, de această dată diferit de primul, dar întemeindu-se pe cel dintâi din punct de vedere stilistic, ideologic, estetic etc.;
- c. *re-interpretarea textului*, prin ecourile textelor secunde sau ulterioare și invers, respectiv printr-o instalare a cititorului într-un demers de intertextualitate circulară (Rogojinaru,1999: 162, 166-167), echivalent nu numai cu finalizarea tranzacțiilor lectorale dintre cititori și text, în termenii înțelegerii complexe și ai performanțelor strategice în interpretare, ci și cu realizarea consensului interpretativ și intersubiectiv între actorii acelor procese deliberative care condiționează realizarea „înțelegerii” actelor de învățare, în termenii transformării conținuturilor *noționale* ale mesajelor textuale în conținuturi *moționale*, deliberative, co-participative și co-responsabile.



4

De la literatura populară la literatura populară pentru copii. Folclorul copiilor

4.1. Cultură și cultură populară, folclor și literatură populară

Folclorul, respectiv cultura populară spirituală abordată din perspectivă estetică, poate fi definit ca totalitate a creațiilor și a manifestărilor artistice literare, muzicale și comportamentale, aparținând culturii spirituale a poporului: literatura populară (literatura folclorică, folclorul literar etc.), folclorul religios, muzica populară, dansul popular, formele de teatru și de spectacol popular etc. Literatura populară aparține, astfel, unui domeniu ierarhizat de valori mai restrâns, care, deși circumscrie doar mulțimea faptelor artistice preponderent literare, ajunge în cele din urmă să le integreze în complexe folclorice sincretice. Prin urmare, orice clasificare a literaturii populare (pe categorii funcționale, textual-tematice, discursive, estetice, formale, pe genuri și specii etc.) este relativ greu de realizat, nu numai datorită complexității fenomenului folcloric literar ca atare, ci și ca urmare a multiplelor sale relații de interferență și de interdependență cu celelalte domenii ale culturii spirituale populare cu care interacționează. Cu toate acestea, rațiuni de ordin metodologic și didactic operează totuși - în primul rând, după criteriul funcției rituale sau ceremoniale - o delimitare taxonomică a domeniului literaturii populare, pe care îl ordonează în două

importante categorii, respectiv *creația literară cu funcție rituală sau ceremonială* (sau *literatura ceremonialurilor*, după criteriul *ritualității obiceiurilor calendaristice*) și *creația literară fără funcție rituală sau ceremonială* (sau *literatura populară după genuri și specii*, potrivit criteriului de clasificare *funcțional-estetic*).

În această ordine de idei, spre exemplu, analiza reprezentării timpului (*timp istoric* – „*veac*” – *veșnicie*), a cauzalității spirituale și a limbajului ritual în folclorul literar românesc cu funcție ceremonială se realizează în planul interdisciplinarității dintre domeniul literaturii populare pentru copii, pe de o parte, și domeniile istoriei și ale religiei, pe de altă parte. Din această perspectivă, categoriile de texte vizate aparțin atât *poeziei obiceiurilor calendaristice* – creații literare cu funcție rituală sau ceremonială legate de obiceiurile de Crăciun și de Anul Nou, respectiv colindele de copii (fabulative, religioase sau cosmogonice), urările cu plugușorul sau cu sorcova, jocurile cu măști sau cu păpuși, dansurile, teatrul popular cu măști (religios, cu tematică haiducească sau istorică), colindele religioase și cântecele de stea (poezie de inspirație biblică sau creștin-apocrifă, cu funcție moralizatoare sau de vestire a sărbătorilor religioase) –, cât și *poeziei ceremonialurilor de trecere* – poezia riturilor de naștere, poezie magică incantatorie de apărare sau de urare, trimițând atât la rituri și la ceremonialuri de integrare și de anticipație, cât și la rituri postceremoniale de întărire (cântecul de leagăn sau poezia descântecelor). Prin urmare, principalele funcții relevate în ordinea acestei abordări interdisciplinare – specifice, de altfel, didacticii literaturii pentru copii, ca didactică specială – sunt fie funcții generale, între care funcția axiologică, funcția gnoseologică, funcția simbolică sau funcția estetică, fie funcții particulare, precum funcția inițiativă, funcția magică, funcția ritualică, funcția ceremonială, funcția spectaculară, funcția incantatorie, funcția integratoare, funcția etică, funcția practică (profilactică, terapeutică, de urare, de vestire, de securizare sau de apărare), funcția formativă sau educativă.

Ordinea ierarhică a noțiunilor de referință în discuție, după gradul lor de generalitate, este următoarea: **1. cultură;** → **2. cultură populară;** → **3. cultură populară spirituală;** → **4. folclor;** → **5. literatură populară** (*folclor literar, literatură folclorică*); → **6. fapte artistice** (literare, muzicale, comportamentale etc.).

1.-2. Cultură și cultură populară

Cultura reprezintă un sistem de semne sau valori elaborate de gândirea umană, ca rezultat al procesului de asimilare și adaptare în raport cu mediul înconjurător, sistem intermediar între om și natură.

Cultura se constituie prin valori elaborate de om, putând fi definită ca totalitate a valorilor materiale și spirituale create de omenire, ca rezultat al unei îndelungate practici social-istorice.

Cultura populară este definibilă în raport cu noțiunea de cultură în general; înțelegem prin cultură *tot ceea ce în mediu se datorează omului*, deci tot ceea ce a creat el dincolo de realitatea naturală și biologică anterioară lui și obiectivă în raport cu conștiința sa; cultura, ca ansamblu dinamic de valori funcționale, reprezintă modalitatea fundamentală de integrare a spațiului vital în existența individului și a societății; cultura constituie un sistem nou de semne care este rezultatul unei acțiuni de reorganizare structurală a mediului vital; cultura este, așadar, un fenomen social universal, iar creația de valori culturale este definitorie pentru existența umană și este parte a culturii naționale.

3. Cultura populară spirituală și materială

Cultura populară cuprinde ansamblul valorilor spirituale și materiale ale unei comunități etnice determinate sau ale unor clase sociale în opoziție sau nu cu acelea ale altor clase sociale; cultura populară reprezintă totodată o cultură arhaică, constituită în timp și conservată prin tradiție paralel cu dezvoltarea unei culturi de alt tip decât aceea a claselor populare și care a rămas multă vreme de formă orală: în acest sens, s-a insistat pe opoziția dintre cultura populară, „o cultură orală”, conservată de masele populare și „cultura scrisă” a claselor suprapuse, a orașelor și a păturilor cărturărești; mai mult, s-a încercat și o precizare, o nuanțare a acestei opoziții, prin consemnarea aspectului „negramaticalizat” al culturii populare orale, față de caracterul „gramaticalizat” al culturii scrise cărturărești sau „culte”:

4. Folclorul: cultura populară spirituală abordată din perspectivă estetică

Folclorul poate fi definit ca totalitate a creațiilor și manifestărilor artistice literare, muzicale și comportamentale aparținând culturii spirituale a poporului: literatura populară (literatura folclorică, folclorul literar), muzica populară, dansul popular, formele de teatru și spectacol popular, obiceiurile și riturile etc.

5.- 6. **Literatura populară** este un domeniu de valoare mai restrâns al folclorului ca totalitate a creațiilor și a manifestărilor artistice aparținând culturii spirituale, domeniu ierarhizat de valori care circumscrie doar mulțimea faptelor artistice *preponderent literare*, dar integrate în complexe sincretice.

4.2. **Literatură populară, folclor literar sau literatură folclorică. Caracteristici și perspective taxonomice**

Se poate vorbi despre trăsături specifice la nivelul folclorului în ansamblu, deci și la nivelul literaturii populare (al *folclorului literar* sau al *literaturii folclorice*). În acest sens, au fost, în general, recunoscute și acceptate următoarele caracteristici generale:

(1) *Caracterul tradițional* (raportul dintre tradiție și inovație, trimitând la contradicția dialectică a dinamicii progresului, care antrenează deopotrivă caracterul conservativ și caracterul novator al folclorului literar);

(2) *Caracterul colectiv* (raportul dintre individ și colectivitate);

(3) *Caracterul oral* (raportul dintre modalitatea de creație, de existență și de transmitere orală și scrisă, trimitând la procedee specifice oralității și la anumite consecințe și implicații ale oralității, între care, existența variantelor);

(4) *Caracterul anonim* (prin interdependență cu celelalte caractere și, mai ales, prin corelare cu *caracterul colectiv*, desemnează raportul dintre creator (creatori) și conștiința artistică a colectivității.

(5) *Caracterul sincretic* (prezența concomitentă a mai multor limbaje artistice pentru realizarea comunicării folclorice-literare autentice, atât în plan funcțional, cât și în plan expresiv);

(6) *Caracterul scenic* (raportul dintre creație și reprezentare);

(7) *Caracterul formalizat* (ansamblul morfologic și structural-funcțional al elementelor preexistente: tipare generative, afinități, clișee formale prefabricate, invariante, modele, prototipuri, scheme invariabile etc.).

Prin aceste caracteristici generale, creația populară dovedește o mare bogăție tematică și complexitate ideatică. Expresie a identității spirituale a unei colectivități, folclorul literar circulă pe cale orală, autorii săi individuali nu ne sunt cunoscuți, păstrează un sistem fix de mijloace de expresie, generează variante în cadrul unei literaturi

nescrise și accentuează și alte dominante sau caractere generale subînțelese, între care menționăm: (8) *caracterul spontan*; (9) *caracterul enciclopedic*; (10) *caracterul național*; (11) *caracterul istoric (evolutiv)*; (12) *caracterul general*; (13) *caracterul social* și, firește, (14) *caracterul popular*.

Orice clasificare a literaturii populare pe categorii funcționale, tematice, expresive, pe genuri și specii etc. este foarte greu de realizat, datorită complexității fenomenului folcloric literar, precum și datorită multiplelor relații de intercondiționare și de determinare reciprocă dintre caracteristicile acestui fenomen. Cu toate acestea, rațiuni de ordin metodologic și didactic operează totuși o delimitare taxonomică a domeniului literaturii folclorice (al folclorului literar) în două importante componente (categorii):

A. Creația literară cu funcție rituală sau ceremonială (literatura ceremonialurilor; criteriu de clasificare: după *obiceiuri*)

B. Creația literară fără funcție rituală sau ceremonială (literatura populară sau literatura folclorică după genuri și specii; criteriu de clasificare: *funcțional-estetic*)

A. Creația literară cu funcție rituală sau ceremonială

1. Poezia obiceiurilor calendaristice:

a. **creații legate de obiceiurile de Anul Nou:** colinde, Plugușorul, Capra, Ursul, Cântece de stea, Sorcova, teatrul popular (cu măști, religios, cu tematică haiducească sau istorică);

b. **creații legate de obiceiurile de primăvară:** Vergelul, Junii, Sâmbra oilor, poezia blestemelor (deritualizate, aparțin cântecului liric și strigăturilor);

c. creații legate de obiceiurile de vară:

✓ **poezia riturilor de invocare a ploii:** Paparudele, Scaloiianul;

✓ **obiceiuri de seceriș:** Cununa, Drăgaica, Lăzărelul, respectiv poezia obiceiurilor de la sfârșitul secerișului (cântece de seceriș).

Gruparea poeziei de ritual și ceremonial pe obiceiuri a constituit o modalitate aproape exclusivă de clasificare și continuă să constituie, în studiile de specialitate, criteriul taxonomic predilect. Între poeziile legate de diferite obiceiuri sau grupuri de obiceiuri există însă o serie de afinități funcționale și formale care permit și alte diferențieri,

datorită îmbinării unor criterii diferite, între care cele funcțional-estetice. Din această perspectivă, tabloul tipologic al *poeziei obiceiurilor calendaristice*, spre exemplu, poate fi prezentat în următoarea configurație:

- ✓ *Poezia de urare*
- *poezia de urare directă*
- *poezia descriptivă: plugușorul, cântecele de seceriș, colindele* (o etapă culminantă în evoluția obiceiurilor calendaristice: *colindele de zori și de fereastră* sunt, spre exemplu, forme evolute ale poeziei descriptive.)

În cadrul poeziei descriptive, poezia colindelor se situează pe o treaptă evoluată și superioară din punctul de vedere al valorii artistice, prin trecerea treptată pe plan simbolic sau mitologic, pe măsura evoluției principalelor sale tipuri funcționale dinspre urarea individualizată, înspre urarea generalizată din colindele fabulative, religioase sau cosmogonice.

- ✓ *Poezia de incantație*
- ✓ *Poezia colindelor religioase și a cântecelor de stea* (poezia de inspirație biblică sau creștin-apocrifă, cu funcție moralizatoare sau de vestire a sărbătorilor religioase)

2. Poezia ceremonialurilor de trecere (obiceiuri legate de momentele cruciale din viața omului):

- a. **nașterea** (cântece de leagăn, descântece, orații);
- b. **nunta** (orații, cântece lirice, strigături);
- c. **moartea** (cântece de înmormântare, bocete).

Altfel spus:

- a. **poezia riturilor de naștere:**
 1. *rituri și ceremonialuri de integrare și anticipație*
 2. *rituri postceremoniale de întărire* (cântecul de leagăn, descântece de apărare, de deochi)
 - ✓ *poezia nașterii – poezia magică de apărare* (descântare)
 - *poezia magică de urare* (orații)
- b. **poezia spectacolului nunții:**
 1. *rituri și ceremonialuri de integrare și anticipație;*
 2. *rituri postceremoniale de întărire*
 - ✓ *poezia nunții:*

- *poezia magică de urare* (orațiile de nuntă, orația peștelui, strigarea darurilor sau a schimburilor, cântecul bradului, cântecul ginereului, cântecul nașului)
- *cântece lirice de despărțire* (cântecul miresei, iertăciunile)
- *strigături*

c. **poezia ceremonialului de înmormântare:**

1. *rituri și ceremonialuri de integrare și anticipație*
2. *rituri postceremoniale de întărire*
 - ✓ *poezia înmormântării:*
 - *cântece ceremoniale de înmormântare* (cântecul zorilor, cântecul de rămas bun, cântecul mare, cântecul de petrecut, cântecul bradului).
 - *poezia bocetelor propriu-zise*

3. **Poezia descântecelor** (poezie magică de urare, de apărare, de deochi, de boală, de dragoste, de apărare a recoltei, a vitelor, a gospodăriei etc.)

B. Creația literară fără funcție rituală sau ceremonială
Literatura populară sau literatura folclorică după genuri și specii

1. **Genul liric**

1. Doina (doina de jale, doina de dor, doina de haiducie, doina de cătănie, doina de înstrăinare)

2. Bocetul
3. Blestemul
4. Strigătura
5. Cântecul liric

2. **Genul epic**

1. *în versuri:*

cântecul epic (epica fantastico-mitologică, epica eroică, epica istorică și haiducească);

cântecul epico-liric (balada pastorală, balada legendară, balada propriu-zisă sau nuvelistică, balada legendară sau mitologică, balada fantastică, balada familială)

balada (balada păstorească, balada haiducească, balada vitejească, balada istorică, jurnale orale)

colindul- de copii (urări scurte, directe)

- de ceată (ceata de flăcăi)

2. în proză:

basmul (basmul despre animale, basmul fantastic) •
funcție formativă

legenda (legenda mitologică, legenda istorică, legenda religioasă, legenda etiologică) • funcție de cunoaștere

povestea (povestirea cu caracter realist)

snoava • funcție educativă

3. Genul aforistic (literatura aforistică): proverbul, zicătoarea, ghicitoarea

4. Genul dramatic (teatrul popular): Vicleimul, Irozii, scenete cu măști

4.3. Creație populară și creație cultă. Creația populară, sursă de inspirație pentru literatura română cultă

Dialectica creație populară-creație cultă, precum și înțelegerea creației populare, ca sursă de inspirație pentru literatura română cultă vor fi subliniate prin relevarea unor repere ale manifestării interesului pentru cultura populară spirituală abordată din perspectivă estetică, dominantă a culturii naționale, urmate de selectarea ilustrativă a unor componente artistice preponderent literare, ca structuri generative pentru procesele de creație din literatura română cultă.

Manifestarea interesului pentru creația populară în creația personalităților culturii și literaturii române este o dominantă a spiritualității naționale. Marii cărturari și scriitorii de valoare s-au inspirat din folclor, au utilizat, au cules, au prelucrat sau au valorificat creația populară, au fost concomitent culegători, prelucrători și popularizatori ai creației populare sau teoreticieni ai creației populare.

- *Mari specialiști – culegători de folclor și cercetători:* Simion Florea Marian, Ion Pop Reteganul, Grigore Tocilescu, G. Dem. Teodorescu, Lazăr Șăineanu;
- *Mari scriitori – culegători de folclor:* Anton Pann, V. Alecsandri, M. Eminescu, L. Blaga, Al. Odobescu.

Simpla enumerare a acestor scriitori, într-o consemnare selectivă a unor nume și a unor opere ilustrative, evidențiază interferența domeniilor culturii orale și ale culturii scrise cărturărești,

influența benefică a folclorului literar asupra dezvoltării artei literare culte, în general:

- **Epoca veche; începuturile umanismului și ale Renașterii în Țările române; istoriografia românească:** Dosoftei (*Psaltirea în versuri*); M. Costin (poemul *Viața lumii*); I. Neculce (legende din *O samă de cuvinte*); D. Cantemir (*Descrierea Moldovei* și romanul alegoric *Istoria ieroglifică*);
- **Iluminismul în cultura și literatura română; epoca de tranziție de la sfârșitul sec. al XVIII-lea și începutul sec. al XIX-lea:** I. Budai-Deleanu va semna, în notele *Țiganiadei*, valoarea istorică a cântecelor populare; T. Cipariu (culegeri de texte populare); Poeții Văcărești, Anton Pann;
- **Perioada pașoptistă și postpașoptistă:** C. Negruzzi, I.H. Rădulescu (balada *Zburătorul*), D. Bolintineanu și Gh. Asachi (balade și cântece, legende versificate), A. Russo (studiul *Poezia populară*, întemeiat pe o bogată culegere proprie de balade și doine, relevând valoarea estetică și documentară a folclorului, între care capodopera *Miorița*); V. Alecsandri (culegerea de *Poezii populare*, doine, hore și cântece (*Doina, Cântec haiducesc*), poeme eroice (*Dumbrava roșie, Dan, căpitan de plai*), legende mitologice, fantastice sau istorice („fragmente de epopee națională”, cum le numea G. Călinescu, prin care, asemenea lui Asachi, Bolintineanu sau Negruzzi și ca Eminescu mai târziu, Alecsandri a încercat să contribuie la reconsiderarea unei mitologii autohtone), feeriile dramatice sau studiile prin care se dovedește primul scriitor important care a manifestat o preocupare constantă pentru cunoașterea și valorificarea poeziei populare (*Românii și poezia lor*); N. Filimon și P. Ispirescu (culegeri de basme populare), Al. Odobescu (basmul *Feciorul de împărat cel cu noroc la vânat*, inclus în *Pseudo-kinegetikos*, este unul din primele basme culte ale literaturii noastre; *Basmele mitologice*), B.P. Hașdeu (*Cuvinte din bătrâni*);
- **Epoca marilor clasici:** Poezia de inspirație mitologică și folclorică a lui M. Eminescu (critica a recunoscut două

trepte ale prelucrării folclorului literar în creația poetică eminesciană: treapta asimilării creației folclorice și a configurării unei mitologii naționale, respectiv treapta valorificării superioare a temelor și motivelor creației populare în poezii ca *Dochia și ursitoarele*, *Mușatin și codrul*, *Călin (file de poveste)*, *Strigoi*, *Ce te legeni...*, *La mijloc de codru...*, *Doina*, *Miron și frumoasa fără corp*, *Povestea teiului*, *Povestea codrului*, *Fata din grădina de aur*, *Revedere*, *Mai am un singur dor*, *Luceafărul*, în proza fabulosului folcloric (basmul *Făt-Frumos din lacrimă*) sau în teatru; I. Creangă (povești, povestiri, amintiri); I. Slavici (povești și povestiri);

- **Literatura română la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul secolului XX:** G. Coșbuc (balade și idile, poezia marilor evenimente din viața satului; poezia erosului rural și a naturii, unele cântece de vitejie, poezia socială: *Doina*, *Noi vrem pământ*, *Moartea lui Gelu*, *Nunta Zamfirei*, *Moartea lui Fulger* ș.a.); O. Goga (monografia lirică a satului transilvănean: *Oltul*, *Noi*, *Plugarii*, *Clăcașii*, *Apostolul*, *Dăscălița*, *Lăutarul*, *La groapa lui Laie*); B. Șt. Delavrancea; D. Zamfirescu; scriitorii sămănătoriști (Al. Vlahuță, Șt.O. Iosif, I.Al. Brătescu-Voinești) și poporaniști (I. Agârbiceanu, G. Galaction); M. Sadoveanu (elemente legendar-mitologice și realiste în prezentarea istoriei, naturii, tradițiilor, datinilor și obiceiurilor);
- **Începutul secolului XX și în perioada interbelică:** A. Maniu, A. Cotruș, N. Crainic, I. Pillat, V. Voiculescu, L. Blaga (revigorarea miturilor, etnogeneza și jertfa creatoare – *Zamolxe*, *Meșterul Manole*, valorificarea poeziei populare în *Gorunul*, *În marea trecere*, *La curțile dorului*, ș.a., teoretizează asupra creației populare în *Trilogia culturii*, alcătuiește o *Antologie de poezie populară* etc.); T. Arghezi exploatează superior forme, teme și motive populare (*Doine*, *Hore*, *Blesteme* etc.), în majoritatea ciclurilor sale poetice, dar și în proză, filonul folcloric al miracolului poetic arghezian putând fi recunoscut pe coordonatele principale ale marilor teme lirice, mai ales în lirica existențială, în poezia socială și în aceea a „jocului, a boabei și a fărâmei”; capodoperele lui I. Barbu, *După melci*

și *Riga Crypto* și *Iapona Enigel*, sunt balade pornind de la creații populare românești; M. Sadoveanu – *Hanul Ancuței*, *Baltagul*, *Frații Jderi*, *Nicoară Potcoavă*, *Creanga de aur* ș.a.; L. Reboreanu – *Ion*, *Răscoala*; M. Eliade, în activitatea literară (*Domnișoara Cristina*, *Noaptea de Sânziene* etc.) sau în lucrările științifice (*Comentarii la legenda Meșterului Manole*);

- În literatura postbelică, modernă și contemporană, continuă procesul de asimilare la un nivel superior de reprezentare artistică a temelor și motivelor creației populare, a simbolurilor civilizației rurale: M. Preda, F. Neagu, E. Barbu, Șt. Bănulescu, H. Lovinescu, V. Anania, M. Sorescu, N. Stănescu, E. Jebeleanu, Șt. Augustin Doinaș, I. Caraion, I. Alexandru, A. Blandiana, Constanța Buzea, M. Dinescu ș.a.

Creația populară, sursă de inspirație pentru literatura română cultă

După cum am precizat deja, folclorul este cultura populară spirituală abordată din perspectivă estetică. Altfel spus, folclorul poate fi definit ca totalitate a creațiilor și manifestărilor artistice populare, literare, muzicale și comportamentale, aparținând culturii spirituale a poporului. Creația populară sau folclorică a reprezentat dintotdeauna o sursă de inspirație pentru literatura română cultă. S-au inspirat din creația populară nenumărați scriitori de valoare, între care V. Alecsandri, I.H. Rădulescu, M. Eminescu, I. Slavici, I. Creangă, G. Coșbuc, O. Goga, T. Arghezi, I. Barbu, L. Blaga, I. Pillat, V. Voiculescu, A. Maniu, „sămănătoriști”, „gândiriști”, „tradiționaliști”, scriitori moderni- N. Stănescu, M. Sorescu, I. Alexandru ș.a.

- *Teme și motive literare folclorice fundamentale*: pasiunea pentru creație, iubirea și ura, natura, bucuria muncii, satul, lucrările agrare, familia, nașterea, căsătoria, moartea, înstrăinarea, bucuria de a trăi și împlinirea dorințelor, credința în triumful binelui și revolta împotriva nedreptății, nesupunerea la rău, sentimentul prieteniei, sentimentul devenirii și al morții, solidaritatea umană, libertatea și independența;

- *Principalele mituri*, „tinzând a deveni pilonii unei tradiții autohtone sunt, după G. Călinescu: *Traian și Dochia*, mitul fundamental al etnogenezei care simbolizează însăși constituirea poporului român”; *Miorița* sau mitul existenței pastorale a poporului român; *Meșterul Manole* sau mitul estetic al jertfei creatoare, mitul creației „care e rod al suferinței”; *Zburătorul* sau mitul erotic, în care este personificată „invazia instinctului pastoral, precum și alte mituri, *Marea Călătorie*, mitul morții, al „marii treceri” sau al „marii călătorii”, mitul vânătorii rituale sau mituri ridicate din domeniul religiosului.
- *Teme și motive caracteristice folclorului literar preluate în creația literară cultă de inspirație folclorică*: dragostea și ura, natura, viața, moartea, satul, nașterea, lupta cu greutățile vieții, căsătoria, moartea, creația, munca, libertatea, prietenia, lumea, vârstele omului etc., iar dintre motivele literare folclorice: doina, dorul, jalea, codrul, frunza, ființa, mândra, badea, haiducul, eroul, înstrăinarea și încă multe altele.
- *Dominantele limbajului literaturii populare*: polisemia, brevilocvența, simplitatea și uniformitatea sintactică, repetiția și anacolutul, elipsa, determinările circumstanțiale, dramatizarea discursului. Aceste dominante corespund condițiilor fundamentale ale exprimării literare populare și ale stilisticii sale funcționale (concentrarea și ambiguitatea), respectiv principiului artistic al repetiției simetrice (paralelismul, chiasmul, tautologia, structurile binare de opunere contrastantă a sensurilor și a semnificațiilor)
- *Repere textuale și intertextuale*:
 - ❖ *Doina*: V. Alecsandri – *Doina*; M. Eminescu – *Ce te legeni, Doina, Revedere*; G. Coșbuc – *Doina*; O. Goga – *Noi*; T. Arghezi – *Doine*, Șt. O. Iosif – *Doina*, N. Crainic – *Balada Doinei; Doina mea*; L. Blaga – *La curțile dorului*;
 - ❖ *Balada*:
 - *Miorița* – M. Eminescu – *Mai am un singur dor*; G. Coșbuc – *Vara*; T. Arghezi – *De-a v-ați ascuns*; L. Blaga – *Gorunul*; H. Lovinescu –

Moartea unui artist; V. Anania – *Miorița*; N. Labiș – *Miorița*; M. Sadoveanu – *Baltagul*;

- *Meșterul Manole* – L. Blaga – *Meșterul Manole*; H. Lovinescu – *Moartea unui artist*; O. Goga – *Meșterul Manole*; N. Labiș – *Meșterul*.
- ❖ *Basmul*: M. Eminescu – *Făt-Frumos din lacrimă*, *Călin Nebunul*, *Luceafărul*; Ion Creangă – *Povestea lui Harap-Alb*;
- ❖ *Legenda*: *Mănăstirea Argeșului* – O. Goga, V. Eftimiu, L. Blaga, V. Anania, M. Sorescu, N. Labiș, H. Lovinescu ș.a.;
- ❖ *Snoava și proverbul*: I. Creangă – *Amintiri din copilărie*, *Povestea lui Harap-Alb*; C. Negruzzi – *Păcală și Tândală*, *Aprodul Purice*; A. Pann – *Culegere de proverburile sau Povestea vorbii*;
- ❖ *Dramaturgia de inspirație mitico-legendară*: L. Blaga, H. Lovinescu, M. Sorescu, V. Anania.

4.4. O sinteză uitată: Emilia Comișel și folclorul copiilor

Una dintre cele mai relevante investigații asupra folclorului copiilor este aceea întreprinsă de către Emilia Comișel (1970: 180-190), pentru care folclorul infantil, parte integrantă a culturii spirituale naționale, se afirmă ca un gen aparte, cu un conținut și cu moduri de realizare artistică proprii. Evoluând în timp, prin contribuția diferitelor generații de interpreți, folclorul copiilor, prin conținutul și forma lui artistică, contribuie la cultivarea simțului estetic și moral al copiilor (1970: 190).

În prima parte a acestei cercetări de referință, se apreciază că primele informații asupra folclorului copiilor la români le deținem începând din secolul al XVIII-lea, „când Anton Maria del Chiaro descrie câteva jocuri, remarcând asemănarea lor cu ale copiilor italieni” (Comișel, 1970: 180). De altfel, circulația pe largi arii geografice, în diferite țări europene, a principalelor motive din folclorul copiilor, precum și anumite similitudini la nivelul unor trăsături ale conținutului și ale formei, precum și în structura intonațională și ritmică a limbii, reprezintă un fenomen care a fost frecvent semnalat ca atestând deopotrivă vechimea și vitalitatea

folclorului copiilor, respectiv asemănările dintre literaturile naționale, pe anumite trepte istorice ale dezvoltării socio-umane, în accepțiunea acestora de etape ale evoluției determinismului psiho-social.

Cercetarea, realizată preponderent din perspectivă textual-tematică și funcțională, este organizată în două părți distincte, în care, după o foarte concisă precizare a principalelor *convenții institutive și constitutive sau istorice ale genului (I)* (Comișel, 1970: 180-181), sunt trecute în revistă, din perspectiva conjugată a *originii, a structurii și a principalelor finalități* ale genului, cele mai cunoscute specii ale folclorului copiilor (II), respectiv: 1. *cântecele-formule*, 2. *recitativele-numărători* (formule de eliminare, „sorti”) și 3. *literatura propriu-zisă*, asimilabilă folclorului copiilor, respectiv: a. *versurile cântate* (versurile care însoțesc dansul), b. *versurile recitate* (versuri cu sau fără rimă care însoțesc jocurile cu desfășurare complexă), c. *formulele cumulative*, d. *păcălelile*, e. *cimiliturile*, f. *frământările de limbă* (Comișel, 1970: 181-190).

I.

Folclorul copiilor constituie un gen de sine stătător care însoțește activitățile copiilor în toate manifestările acestora, dezvoltându-se în timp în strânsă legătură cu jocurile lor și cu educația pe care o primesc în mediul familial, precum și în diverse alte medii sociale și instituționale. Trăsăturile distinctive ale genului rezultă din particularitățile de vârstă ale copilului, care determină anumite trăsături de conținut și modul de realizare a jocurilor: „natura și funcția social-artistică a genului au necesitat o structură literară-muzicală proprie, potrivit gradului de dezvoltare psihică a copilului. Particularitățile de interpretare a versurilor – recitate într-un anumit ritm, cântate sau gesticulate în strânsă legătură cu jocul –, cât și tematica și procedeele de creație artistică, cristalizate de-a lungul timpului în practica colectivă, deosebesc acest gen de folclorul maturilor” (Comișel, 1970: 180). Melodiile pe care se cântă versurile au la bază motive simple, celule generatoare care se îmbină liber și care sunt deosebit de valoroase pentru înțelegerea unuia dintre cele mai vechi straturi ale istoriei muzicii, mai cu seamă din perspectiva sincretismului caracteristic folclorului copiilor.

Datorită funcțiilor sale multiple, folclorul copiilor are un conținut complex și eterogen, deoarece cuprinde piese create în epoci diferite, dintre care unele sunt preluări din folclorul adulților. Cu toate acestea, întrucât folclorul copiilor este un fenomen viu, în

continuă transformare, prelucrările din folclorul adulților au suferit, în procesul de asimilare și de adaptare, anumite transformări în conținut și în formă, pentru a corespunde nevoilor de joc ale noilor interpreți, precum și noilor funcții atribuite.

În cântecele și scandările din folclorul copiilor se păstrează, așadar, vestigii ale unei străvechi culturi populare, constând într-o serie de obiceiuri și de credințe părăsite în timp de către adulți, respectiv forme lexicale și morfologice vechi, diferite denumiri, precum și nume ale unor personalități istorice etc. Acest fond străvechi, peste care s-au suprapus elemente și forme noi, oglindesc diferite epoci din istoria românilor. Astfel, în *Cântecul soarelui*, unui cercetător văd reminiscențe ale cultului solar și ale obiceiurilor geto-dacilor de a trage cu arcul pentru alungarea norilor: „*ieși, soare, din închisoare / Că e mâine sărbătoare...*”

Analizat sub aspectul creației literare, acest gen al folclorului nostru se caracterizează prin simplitate, muzicalitate și plasticitate. Imaginile literare sunt luate din lumea animală și florală, din viața socială și de familie sau dintr-o lume închipuită. Aceste imagini însă nu pot fi analizate în afara legăturii lor organice, sincretice, cu elementele de expresie, respectiv cu ritmul și cu interpretarea melodiilor care însoțesc textele. Astfel, versurile sunt fie scandate, fie cântate, într-o ritmică intonațională sau melodică precisă, similară incantațiilor – cântece de leagăn, descântece sau blesteme, spre exemplu – din folclorul literar propriu-zis.

Astfel, versurile scandate de către copii se remarcă îndeosebi prin inventivitate, naivitate și umor:

„*Colo / sus la / primă / rie / Șade / un mă / gar și / scrie / A - e / i / o / u / Pitu / lă - / te / tu...*” ; „*Horia / Cloșca și Cri / șan / Au gă / sit un / golo / gan.*”

Versurile cântate se remarcă, la rândul lor, prin vitalitate, vioiciune, optimism și exuberanță. Conținutul lor complex este exprimat în epice, rareori lirice (jocuri și numărători), cu preferință pentru forma de dialog. Cu toate că textele lirice au o frecvență redusă, tiparele specifice genului generează, în înțelegerea copilului, sensuri și reprezentări noi, prin asocierea lor cu jocul și prin încadrarea în formule ritmice fixe. În acest sens, a mai fost semnalat și faptul că aceste texte ilustrează adesea fenomenul de contaminare cu folclorul adulților. Astfel, a fost semnalată largă răspândire în viața socială din trecut – până pe la jumătatea secolului al XIX-lea – a unora

dintre aceste jocuri și numărători, ca mijloc de distracție a oamenilor maturi.

Între caracteristicile acestor structuri lirice menționăm conservarea unor forme lexicale și morfologice vechi, cum ar fi denumirile unor numerale, forme arhaice ieșite ulterior din limba uzuală, spre exemplu, articularea cu articol hotărât a unor numerale cardinale: „*unile, doile... unili, doili... cingală... pengo-rengo...*”. De asemenea, versurile copiilor cunosc o deosebită bogăție de forme arhaice, în ceea ce privește dimensiunile (versuri de două până la treisprezece silabe) și structurile lor interioare. Folclorul copiilor relevă, în acest sens, remarcabila capacitate de creație și de invenție lingvistică a copiilor, pe baza unor procedee verbale arhaice. Dintre acestea fac parte: *asocierea de cuvinte fără sens*, din necesități de rimă și de ritm, *tratarea fantezistă a cuvintelor* (și adesea a numelor proprii), *repetarea ultimelor silabe ale cuvântului* (mămăruță-ruță, gărgăriță-riță), *schimbarea consoanei sau a silabei inițiale* (gârza-bârza, gărgăriți-mărgăriți, frigura-migura), *îmbogățirea unor cuvinte cu ajutorul protezei unor consoane sau a unor silabe* (ulcior-bulcior, aura-paraura, cuțite-răscuțite, buz-cotobuz, barz-cotobarz, ochi-bazaochi) etc. Întrucât același cuvânt a suferit numeroase transformări în procesul circulației orale, analiza acestor versuri din punct de vedere lexical și morfologic poate oferi date importante pentru studiul limbii populare în perspectivă diacronică. De exemplu, cifra *unu* este întâlnită sub forma: *una, uni, unele, unca, unica, unune, unilica, unilichi, unili, onca* etc., la care se adaugă formula-pereche: *uni-noni, eni-meni, onca-donca-tronca* etc.

Ca procedee artistice, frecvente sunt invocațiile, repetițiile (termeni, sintagme sau versuri), comparațiile, dialogurile și, mai ales, descrierile sub formă de povestiri simple, naive, respectiv folosirea numelor și a diminutivelor.

Creațiile literare aparținând folclorului copiilor cumulează o serie de caracteristici întâlnite într-o serie de alte specii consacrate ale folclorului literar românesc, între care, cântecele de leagăn, descântecele (lirica populară), proverbele, zicătorile sau ghicitorile (literatura aforistică și enigmatică). Prin suplețea versurilor, precum și printr-o serie de procedee verbale de creare a cuvintelor (invenția lingvistică), folclorul copiilor se apropie de cântecul de leagăn și de descântec. Similitudinile cu procedeele literare specifice literaturii aforistice și enigmatice constau în aceea că versurile din creațiile

aparținând folclorului copiilor au, adesea, un colorit propriu, uneori enigmatic, realizat prin îmbinarea întâmplătoare și capricioasă a realului cu elemente fantastice ori prin asocieri paradoxale între cuvinte aparent fără sens.

II.

Luând în considerare criteriile conjugate ale originii, ale structurii și ale finalității folclorului copiilor (Comișel, 1970: 181-190), cele mai cunoscute *specii* ale folclorului copiilor sunt clasificate în trei categorii importante: 1. *cântecele-formule*, 2. *recitativele-numărători* (formule de eliminare, „sorti”) și 3. *literatura propriu-zisă*, asimilabilă folclorului copiilor, respectiv: a. *versurile cântate* (versurile care însoțesc dansul), b. *versurile recitate* (versuri cu sau fără rimă care însoțesc jocurile cu desfășurare complexă), c. *formulele cumulative*, d. *păcălelile*, e. *cimiliturile*, f. *frământările de limbă*. Cu toată diferența de tematică și de conținut dintre aceste categorii, procedeele stilistice utilizate sunt, în general, comune.

1. *Cântecele-formule* sunt creații cu un fond și cu funcții străvechi, oglindind lupta omului împotriva forțelor ostile ale naturii, pentru asigurarea sănătății și a bunăstării.

Versurilor li se atribuia o forță magică și erau însoțite de anumite practici, caracteristice unei străvechi culturi populare. Preluate de copii, în procesul complex de transmitere a tradiției, ele și-au pierdut treptat sensurile și funcțiile originare, devenind auxiliare ale jocului. Din acest punct de vedere, în aceste adevărate vestigii ale culturii noastre populare pot fi recunoscute două straturi constitutive, un substrat inițial și un superstrat adăugat ulterior, prin diverse suprapuneri și sedimentări ulterioare, ale căror imagini și elemente de expresie se întrepătrund. Procedeele artistice care poate fi recunoscut cel mai frecvent în cântecele-formule este *invocația*. Recurențe specifice:

- *Invocarea unor realități sau a unor fenomene ale naturii*: soarele, luna, stelele, ploaia etc.;
- *Invocarea unor vietăți și a unor plante*: fluture, furnică, gărgăriță, barză, cioară, arici, curcan, șopârlă, țânțar, păpădie etc.;
- *Invocarea unor obiecte neînsuflețite*: fluier, fum, titirez, flori de „mizilic” etc.;

- Invocarea unor instanțe, a unor entități sau a unor personaje fantastice, cu atribute pozitive sau negative: aura-paraaura, auras-păcuraș, dracul, cotcodeț, piticul etc.
- Invocarea unor boli personificate: frigura-migura, frigurile, furnica etc.

Copilul invocă luna nouă pentru a-i da sănătate și bani, dar recurge la elemente realiste:

„Lună, lună nouă,/Taie pâinea-n două/Și ne dă și nouă,/Ție jumătate,/Mie sănătate (...)Și-o corfă de ouă/Și-o litră de vin/Să ne veselim.”

Copilul cere soarelui, după caz, să strălucească ori să se ascundă în nori, fie ademenindu-l, fie amenințându-l:

„Luci, soare, luci,/Că-ți dă baba nuci/Și unchiașul mere dulci” sau

„Ieși, soare, din'chisoare/Că te-așteaptă-o fată mare/Cu cercei de ghiocei,/Cu salbă de nouă lei://Ieși, soare, din'chisoare/Căci te tai/C-un mai,/C-un pai,/Cu sabia lui Mihai.”

În unele cântece-formule, în care sunt invocate entități supranaturale sau personaje fantastice, sunt păstrate reminiscențe din medicina populară empirică. Invocațiile din aceste cântece-formule îmbină atât elementele fantastice, cât și elementele realiste, caracteristice determinismului psiho-social din cultura populară:

„Auraș, păcuraș,/ Scoate-mi apa din urechi/ Că ți-oi da parale vechi./ Scoate-mi-o din amândouă/ Că ți-oi da parale nouă”(...);

„Aura, paraaura,/ Scoate-mi apa din butoi/ Că te soarbe un cotoi,/ Că te tai și te omor/ Cu codiță de topor (...)Scoate-mi apa din urechi/ Că-ți dau pită cu curechi(...);

„Frigura-migura/ Nu mu lua pe mine,/ Ia-l pe cel din gârlă(...).

Unele cântece-formule, având funcție medicală curativă, fac aluzie la îmbrăcămintea țăranului. Este invocată, în acest sens, fie furnica, fie titirezul (*Cântecul pentru titirez*):

„Ieși, furnică, din picior/ Că ți-a murit un fecior/ Cu cămașa de fuior,/ Cu guleru pistricior(...)Care, care? ăl mai mic/ Cu cămașa-n borangic”(...);

„Sfâr, sfâr, sfârâiac/ Cu minteanul de știac/ Și pe soare, și pe ploaie/ Cu căciula dintr-o oaie.”

Cântecul ariciului – însoțit de zgomote făcute cu obiecte de tablă – are la bază motivul căsătoriei animalelor. Bogăția rimelor interioare dă versurilor muzicalitate, vioiciune, dramatism și umor:

„-Arici, arici, pogonici,/ Ce-ai cătat pe aici?/ – Am cătat să mă-nsor/ Să iau fata lui Mosor/ Cu cercei de ghiocei,/ Cu salbă de nouă lei,/ Și ia zestre nouă țeste/ Și-un ogar,/ după car.”

Cântecele pentru pășări sunt de origine mai nouă. Unele folosesc elemente onomatopice:

„Țițindei, țițindei,/ Leșiți, copii, pe bordei”.

Aceleași imagini familiare copilului le întâlnim și în *Cântecul pentru curcan*:

„Sâc că n-ai mărgele/ Roșii c-ale mele,/ Sâc că n-ai oprege,/ Cin' te mai alege?”

În *Cântecul pentru fluier* străbat ecouri ale unor epoci trecute:

„Fluierișcă-rișcă,/ Leși din titirișcă,/ Că vin turcii/ Și-ți mănâncă pruncii.”

În alte cântece-formule, recunoaștem reminiscențe ale unor obiceiuri și practici populare:

„Păpădie, die,/ A murit Ilie/ Pe o scândură lată/ Și-l bocește-o fată(...)

Dă-i colac și lumânare/ Și pânză de sufletul ce-l are(...).

În concluzie, observăm că versurile din această specie oglindesc încrederea copilului în forțele sale, în raporturile cu natura, relevând tendința de stăpânire, de dominare a acesteia.

Mai remarcăm, de asemenea, că procesul de transformare a elementelor tradiționale este intens și general, noul pătrunzând pe diverse căi, între care: schimbarea vechilor funcții ale cântecelor-formule (care determină cele mai multe modificări), circulația motivelor de la o piesă și de la o categorie la alta și adăugarea unor imagini noi.

2. Recitativele-numărători - grup de versuri recitate într-o ritmică precisă, în scopul de a se alege, prin eliminare, copilul care va avea un anumit rol în joc - ocupă un rol important în folclorul copiilor. Recitare e însoțită de o anumită gesticulație. Și în această specie se observă preocuparea copilului de a folosi imagini din lumea înconjurătoare. Jocul se îmbină cu dorința de a învăța prin imitare, ceea ce îi conferă o deosebită valoare educativă. Prozodia este liberă sau este versificată. Indiferent de tipul de prozodie folosit, versurile sunt structurate într-un tot unitar, printr-o formulă ritmică.

Recitativele-numărători au o largă răspândire socială și geografică. Asemănarea lor cu cele ale altor popoare reprezintă cazuri de împrumut sau de poligeneză. Elementele similare se referă atât la motive, cât și la procedeele de creație a imaginii poetice. Cu toate acestea, viața intensă a recitativelor, libertatea interpreților de a le modifica după fantezia, educația și gustul lor precum și circulația lor orală explică numărul impresionant de variante ale aceluiași text.

Recitativelor-numărători se caracterizează, din punct de vedere textual -tematic, printr-o mare varietate a reprezentărilor literare ale realității de referință, în imagini plastice vii.

- *Tema realității familiale:*

„Una, două, trei./ Baba la bordei/ Curăță ardei/ Pentru moș Andrei.”

„Are tata patru boi/ Și din patru vinde doi./ Face rochie cu volan/ Și i-o vinde lui Ghivăn./ Lui Ghivăn cu nasu roșu./ Bată-l focu, mincinosu (...).”

- *Tema lumii animale poate fi întâlnită în diferite ipostaze, imaginile din lumea animală (tema nunții animalelor, spre exemplu) apărând frecvent în forma unor descrieri naive:*

„Vine rața de la baltă/ Cu codița răsfirată/ Și face de-un oușor/ Și i-l dă lui Nicușor(...).”

„Șapte găște potcovite/ Au plecat să se mărite./ Dar cocoșul cârâia/ Taci, taci, nevasta mea./ Că nici dracu nu te ia.”

- *Tema împușcării din greșală, frecventă în folclorul adulților, este modificată și adaptată la ritmica specifică a numărătorilor:*

„Tata m-a aflat/ Și m-a împușcat/ C-o pușcă de soc/ Care nu ia foc/ Decât face: poc!(...);

„Arde podul Mogoșoaiei/ Și gazeta Moroșoaiei./ Las să arză, că nu-mi pasă/ Că Lencuța nu-i acasă/ Că s-a dus la vânătoare(...).

Unele dintre aceste recitative-numărători evocă realități istorice, cum se întâmplă în cazul unui text care adaptează un cântec istoric despre moartea lui Iancu Moruzi:

„Toc, toc, toc, toroboc./ În grădină arde foc./ Las să ardă că nu-mi pasă/ Că Gheorghiuța nu-i acasă./ A plecat la vânătoare/ Să vâneze căprioare./ Căprioare n-a vânat/ Și el singur s-a-mpușcat./ Tata plânge, mama plânge./ Logodița varsă sânge(...).

- *Tema școlii. Imaginile realiste din mediul școlar confirmă rolul acestor versuri ca un „auxiliar ludic al studiului”:*

„Enți, benți, treci la tablă./ Nu știu lecția, domnișoară!/ Pentru ce n-ai învățat?”;

„Unica, donica, trei surcele./ Matematici, farmacele(...);

„Repetenta după ușe/ Bate toba la păpușe(...).

- *Recitativele cu tematică socială contaminatează din punct de vedere textual-tematic cu unele aspecte ale cântecelor-formule și sunt, cel mai adesea, preluări din folclorul adulților, de unde unele contaminări cu recitativele cu*

tematică familială, respectiv unele elemente de satiră la adresa unor categorii social-istorice:

„Paște vaca mea/ Pe moșia ta”;

„Ne-a mânat boeru/ Să pisăm piperu./ Dar cu ce, cu ce, cu ce,/ Cu genunchile.”

„Ieși, Mariți, pân afară/ S-auzi copiii cum zbiară./ Las să zbiere, c-or tăcea/ Numai eu să am ce bea(...);

„Un țânțar milionar/ A plecat la potcovar(...);

„O șopârlă călătoare/ A-ntrebat pe servitoare/ Ce e azi și ce e mâine./ Azi e ziua lu Ispas,/ Să tăiem un câine gras,/ Să-i luăm unturile,/ Să ungem trăsurile./ Să plimbăm cocoanele(...);

„Domnu dracu și-a spart capu/ Și s-a dus la farmacie/ Ca să cumpere-alifie(...);

„Una, două, trei pitici/ Arde moara Procovici./ Pompierii din Băneasa/ Au venit să stingă casa./ Pompierii din Bacău/ Au aprins-o și mai rău.”

- **Structuri și efecte stilistice.** Versurile recitativelor-numărători se pot grupa în mai multe categorii, după procedeul de construcție dominant:

- cea mai bogată categorie cuprinde versuri formate prin enumerarea de la 1 la 3, la 5 sau la 10, păstrându-se numai începutul cifrei respective, la care se adaugă o terminație fixă:

„Unca, donca, trenca, panca, cînca, șonca, sinca...nonca, zenca...”;

„Unili, donili, tri, patronili...”;

- uneori, fiecare cifră este însoțită de un cuvânt cu care rimează:

„Unu-donu, unele-dunele,/ Dole-ole/ Treile-undreile.../ Noole-oole/ Zecile-berbecile/ Răstoarnă copeicile”.

Cea mai bogată categorie de recitative-numărători cuprinde, așadar, versuri formate prin enumerare, de la unu la trei, la cinci sau la zece, uneori, la acestea se adaugă versuri cu un conținut naiv sau o scurtă narațiune. De obicei, ultimul vers este o formulă imperativă, pentru eliminarea copilului din grup:

„Șade barza pe cuiabar/ Și numără ouăle/ Câte unu, câte două/(...)/ Câte zece/ Ieși berbece!;

„Unu, doi, trei, patru, cinci,/ Tata cumpără opinci,/ Mama cumpără secară./ Dumneata să ieși afară!”

„Unui Malea,/ Două-i calea,/ Trei e rugu ciuturugu./ Hai, du-te!”

- altă categorie se construiește pe îmbinarea unor silabe și cuvinte fără un sens rațional, concret, cu condiția de a corespunde cerințelor de ritm și rimă:

„Ina, mina,/ Durdumina./ Treiar opa,/ Siticopa/ Și-o bobită,
măzăriță./ Lim, pom, pic./ Talpă de voinic.”

Efecte stilistice originale se obțin și prin asocierea versurilor constituite din silabe aparent fără sens cu versuri propriu-zise:

„Uniele, dodiele,/ Caraili, caracaș,/ Taie popa iepuraș/ După
moara Hâncului,/ După podu Turcului,/ Ranțuș, panțuș(...);

- recitativele-numărători care imită sau parodiază o limbă străină.

În cadrul acestei categorii de versuri create din dorința copilului de a imita sau de a parodia o limbă străină, nesesizarea sensului și a formei sonore corecte dă naștere unor variante hazlii, în deosebi când sunt împerecheate în același text cuvinte din mai multe limbi. Uneori prototipul parodiat poate fi recunoscut, alteori însă nu, atunci când transformările au fost foarte mari:

„Bonjur, luni./ Mersi, marți./ Madam miercuri./ Ce mai faci?(...) Enten, tina,/ S-o raca, bina,/ Sao raca tica ta,/ Blen, belen, buș./ Ouă cu albuș/ Și cu gălbenuș/ Pentru cățeluș (prototip francez și german);

„Pumna reta, pumna pi,/ Tapi, tapi gre urgi,/ Gri”(prototip francez);

„Ecătă, becătă, țucătă, be”(prototip maghiar)

- în recitativele-numărători mai noiau fost introduse versuri epice sau lirice din folclorul adulților sau din literatura scrisă. Acestea au fost, însă, integrate în ritmica specifică recitativelor, suferind, uneori, unele modificări mai semnificative:

„Galați, Brăila,/ Oraș frumos./ Mă duc călare./ Mă-ntorc pe jos (...).”

3.1. Versurile cântate

Dansurile copiilor, puține la număr, influențate de mediul educațional, sunt susținute de versuri cântate. În această specie interferează imagini din natură sau din viața de școală, în forme apropiate de structurile literaturii scrise (prin heterometrie și rime încrucișate):

*„Printre munți și printre văi/ Trece un bujor,/ Și din toate fetele/
După tine mor./ Printre munți și printre văi trece un arici,/ Și din toate
fetele/ Tu ai numai cinci.”;*

*„Coroana-i rotundă,/ Rotundă e și luna,/ Frumoasă e și fata/ Pe care
o iubesc.”*

În ultimele culegeri, s-a observat circulația unor versuri cvasi-populare, specifice caietelor de amintiri, cărora le-au fost conferite noi funcții:

*„Ești o floare, ești un crin,/ Ești parfumul cel mai fin,/ Și ca semn că
te iubesc/ Eu mai jos mă iscălesc”* (la sfârșitul versurilor cântate care
însoțesc dansul, copilul „scrie” cu piciorul pe pământ numele celui
care-l va înlocui).

3.2. Versurile recitate

Versurile recitate, cu sau fără rimă, care însoțesc jocurile cu desfășurare complexă, explică desfășurarea acțiunii sau marchează numai momentul începerii acestuia:

„Cuibu, cuiburele,/ Toate păsărele,/ Schimb!”;

„Ca la măr, ca la păr,/ Ca la dinte-dintelaș,/ Ieși afară, iepuraș.”

Versurile sunt heterometrice în general în formă de dialog. Și în aceste versuri recitate interferează elementele fantastice cu imaginile realiste. Fantezia bogată a copilului conferă atribute noi obiectelor și le înfrumusețează. Jucătorii iau, adesea, nume de animale, de păsări, de plante, de obiecte sau de elemente cosmice (*Soarele și Luna, Papucul de aur, Rochia de diamant*). Unele jocuri cu desfășurare complexă imită aspecte din viața animalelor (*Puia-gaia, Cloșca cu pui*), iar altele amintesc diferite aspecte ale procesului muncii (*Zidul, Ițele, Țăranul e pe câmp, De-a pânza etc.*):

*„Podul de piatră s-a dărâmat,/ A venit apa și l-a luat./ Vom face altul
pe mal în jos,/ Altul mai mare și mai frumos.”*

3.3. Formulele cumulative

Producțiile literare din seria formulelor cumulative – care au o largă arie derăspândire la popoarele din Europa, Asia și Africa – sunt versuri desprinse din snoave sau din basme care circulă ca fragmente independente de întreg, cu funcții noi.

Înlănțuirea logică a imaginilor și planul mai larg de desfășurare își au originea în folclorul adulților:

„*Neagu peagu, /Mă suii în pod (...)/Cioc ,moară,/ Eu o dreg./ Tugulița cu unt unde e ?/ În pod./Podu unde e ?/ L-a ars focu./ Focu unde e ?(...), încheindu-se cu formula finală: „Agâp”, care, în accepțiunea copiilor, semnifică obligativitatea de a păstra tăcerea.*

3.4. Păcălelile (glumele)

Ideile și sentimentele copilului, raportate la mediul înconjurător, înclinația specifică vârstei spre glumă, spiritul de observație, istețimea, atenția, precum și atitudinea etică se oglindesc și în păcăleli. În versuri sau în proză, acestea constituie o altă cunoscută specie a folclorului infantil, având un scop distractiv și educativ:

„*Bibas,/ unde-ai mas ?/ La un cap de oraș. / Ce-ai văzut, /Ce-ai pățit ? / Am văzut o barză și-un bărzoii. / Cine sunt ?*” – La care copilul trebuie să răspundă repede numele unei familii cunoscute.

3.5. Cimiliturile

Ideile și trăirile afective ale copilului, raportate la mediul înconjurător, înclinația specifică vârstei spre glumă, spiritul de observație, istețimea, atenția, precum și atitudinea etică se oglindesc și în cimilituri, care dezvoltă, la rândul lor, ca forme metaforice de cunoaștere, atât puterea de cunoaștere și inteligența lingvistică, cât și creativitatea copiilor. În versuri sau în proză, acestea constituie o altă cunoscută specie a folclorului infantil, având, de asemenea, pe lângă un scop distractiv și educativ, și unul cognafectiv și estetic.

Modul metaforic specific cimiliturilor se bazează pe diferite paralelisme și presupun transferul spre exprimarea alegorică, prin recursul la perifrază, metonimie și sinecdocă. Obiectului ghicit i se evocă, prin comparații restrânse, unul sau mai multe aspecte caracteristice, cărora li se indică forma, cuprinsul, sunetul, efectul, originea, dezvoltarea,, întrebuintărea, durata etc.

Metafora în cimilitură nu e în mod necesar logică, substituirea fiind făcută în primul rând pentru a surprinde, prin asocieri neașteptate și expresive, care stimulează cunoașterea și fantezia

copiilor. De aceea, deși în cimilituri nu sunt căutate anume efectele artistice, din aceste creații nu lipsesc acele imagini poetice care le caracterizează ca adevărate enciclopedii metaforice ale universului lumii românești.

Pentru copii, experiența artistică și educativă a cimiliturilor reprezintă într-adevăr o școală a cunoașterii metaforice, care oglindește filozofia vieții, imaginarul colectiv tradițional și dimensiunile fundamentale ale culturii noastre materiale și spirituale. În acest sens, universul cimiliturilor este mai apropiat de mentalitățile populare decât alte genuri așa-numite minore, aparținând sau nu folclorului copiilor, precum recitativele, versurile cântate sau recitate, păcălelile, anecdotele sau descântecele. În afara acestora, cimiliturile cunosc o serie de contaminări literare cu modurile de expresie ale altor specii, între care proverbele, zicătorile, strigăturile sau cântecele de leagăn:

„Ce-i în mână nu-i minciună” (vântul);

„Ochii dracului,/ moartea omului” (banii);

„Mă suii în deal la Cărica Mare. / Două muște arau,/ două muște treierau,/ cu doi meri / cu doi peri, /cu două fuse de aur;/ ferice de cel graur,/ că șede-ntr-un stâlp de aur /și se roagă rugului /ca musca turcului /să-i deie cheile /să descuie țările” (pușca);

„Vine moșul pe porțiță /și își scapă o cheiță,/vine luna și n-o ia, / vin stelele și n-o ia, / vine soarele și-o ia” (bruma).

3.6. *Frământările de limbă (jocurile de cuvinte)*

Ideile și sentimentele copilului, raportate la mediul înconjurător, înclinația specifică vârstei spre glumă, spiritul de observație, istețimea, atenția, precum și atitudinea etică se oglesc și în frământările de limbă sau în jocurile de cuvinte, care dezvoltă, la rândul lor, ca forme metaforice de cunoaștere, atât puterea de cunoaștere și inteligența lingvistică, cât și creativitatea copiilor. În versuri sau în proză, acestea constituie o altă cunoscută specie a folclorului copiilor, având, la rândul lor, pe lângă un scop distractiv și educativ, și unul cognafectiv și estetic:

„Bou breaz, bârlo-breaz,/ Din bârlobrezătura bârlobrezenilor (...);

„Vine stârcul de la baltă / Cu cinci stârgiogăței./ Stârc, stârgiogățel, / Mai stârgiogățel nițel.”

Literatura de specialitate a consacrat înțelegerea culturii ca reprezentând un sistem de semne sau valori elaborate de gândirea umană, ca rezultat al procesului de asimilare și adaptare în raport cu mediul înconjurător, sistem intermediar între om și natură (Pop; Ruxăndoiu, 1978; Bernea, 1985; Vulcănescu, 1987, Rosetti, 1970 ș.a.).

După cum am precizat deja în capitolul dedicat literaturii populare, cultura se constituie prin valori elaborate de om, putând fi definită ca totalitate a valorilor materiale și spirituale create de omenire, ca rezultat al unor îndelungate practici social-istorice. În acest context, cultura populară și folclorul sunt definibile în raport cu noțiunea de cultură în general, ca ansamblu dinamic de valori funcționale. Cultura populară cuprinde ansamblul valorilor spirituale și materiale ale unei comunități etnice determinate sau ale unor clase sociale în opoziție sau nu cu acelea ale altor clase sociale, în vreme ce folclorul poate fi definit ca totalitate a creațiilor și manifestărilor artistice literare, muzicale și comportamentale aparținând culturii spirituale a poporului. În ordinea acestor delimitări conceptuale și terminologice, se poate vorbi despre trăsături specifice la nivelul folclorului în ansamblul său, deci și la nivelul literaturii populare (inclusiv în domeniul al *folclorului literar* sau al *literaturii folclorice/populare* pentru copii). În acest sens, au fost, în general, recunoscute și acceptate următoarele caracteristici generale (Pop; Ruxăndoiu, 1978): (1) *caracterul tradițional* (raportul dintre tradiție și inovație); (2) *caracterul colectiv* (raportul dintre individ și colectivitate); (3) *caracterul oral* (raportul dintre modalitatea de creație, de existență și de transmitere orală și scrisă); (4) *caracterul anonim* (prin interdependență cu celelalte caractere și, mai ales, prin corelare cu *caracterul colectiv*, desemnează raportul dintre creator (creatori) și conștiința artistică a colectivității); (5) *caracterul sincretic* (prezența concomitentă a mai multor limbaje artistice pentru realizarea comunicării folclorice-literare autentice); (6) *caracterul scenic* (raportul dintre creație și reprezentare); (7) *caracterul formalizat* (ansamblul morfologic și structural-funcțional al elementelor preexistente).

După cum se cunoaște, nu orice formă de agregare sintagmatică reprezintă, în comunicare, și o manifestare a literarității propriu-zise, care se constituie ca atare, datorită capacității

metatextuale și intertextuale a instanței locutive de a genera și de a structura configurări discursive semnificante, orientate subiectiv și teleologic și determinate ideologic și axiologic. De fapt, o foarte mică parte din ceea ce ajunge să se organizeze sintagmatic și să se constituie discursiv ca text tipărit poate fi considerată literatură propriu-zisă, după cum o mare parte din ceea ce este cu adevărat literatură nu s-a constituit neapărat și în formă scrisă. Acesta este, spre exemplu, cazul folclorului literar, inclusiv al literaturii populare pentru (și despre) copii și tineret sau ale folclorului copiilor, ale cărui creații orale mărturisesc constant, din perspectiva determinismului psiho-social, despre ceea ce a putut să semnifice, sub aspect estetic, intenționalitatea artistică și funcționalitatea literară, în mediul culturii populare spirituale, cu mult înaintea constituirii și a transmiterii culturii în formă scrisă.

Pe de altă parte, pentru a realiza distincția dintre textele literaturii populare pentru copii și tineret, ca texte aparținând literaturii propriu-zise sau adevărate, și toate celelalte tipuri de texte, cercetările de teorie literară au luat în considerare numeroase criterii constitutive, vehiculând, fie în sens larg, fie în sens restrâns, raporturile complexe care se stabilesc între subiectivitate și determinism psiho-social, în planul spiritual al reprezentărilor lumii în mentalitatea populară, așa cum aceste reprezentări sunt reflectate în proverbele românești și maghiare pentru și despre copii.

În această ordine de idei, cercetarea noastră își propune să deschidă câteva noi direcții de studiu asupra imaginii lumii copilului din proverbele românești și maghiare culese, selectate și traduse de către Vöö István (1978, 1984), în termenii înțelegerii cotidianului tradițional românesc și maghiar din perspectiva unor contexte funcționale plurale, determinate de actualizări situaționale și comportamentale dintre cele mai diverse. Din această perspectivă decurg, de altfel, în abordarea acestei problematici, numeroase interferențe interdisciplinare, antrenând contribuții teoretice – la rândul lor – dintre cele mai variate, atât din direcția științelor socio-umane (antropologia, filozofia, psihologia, logica sau sociologia), cât și din direcția științelor limbajului (retorica, poetica, stilistica, hermeneutica, pragmatica sau socio-psiholingvistica) sau a științelor pedagogice.

Pornind de la definirea proverbelor ca forme expresive de cunoaștere filozofică și de însușire estetică a realității (Pop;

Ruxăndoiu, 1978: 241-255), vom urmări considerarea funcțiilor și a structurii proverbelor ca principale criterii de delimitare a unor agregări de valori de reprezentare a lumii relativ omogene, cristalizate ca tot atâtea echivalențe sau corespondențe culturale și interculturale, în cadrul acestor forme ale literaturii aforistice române și maghiare: „Termenul de «*corespondent*» nu înseamnă, în cazul de față, o traducere «ad litteram», ci un *echivalent* atât pe planul conținutului, cât și pe plan stilistic. (...) Dată fiind bogăția imensă a tezaurului paremiologic românesc, selectarea listei de proverbe ne-a pus în fața unei sarcini complexe, mai ales prin faptul că aceasta este prima culegere bilingvă de acest gen, cu *interpretarea* în limba maghiară. (...) Identificarea *corespondentelor* a implicat cercetări temeinice. (...) În cazurile în care n-am avut la dispoziție un echivalent maghiar atestat în surse, am recurs la tălmăcire proprie (...) Am folosit acest procedeu și atunci când *echivalentul* în limba maghiară acoperea, după aprecierea noastră, doar parțial sensul respectiv” (Vöö, 1978: 5-6, *s.n.*). Aceeași intenție de a restitui celor două culturi, sub forma unor echivalențe, a unor „interpretări” sau a unor corespondențe (inter)culturale, aceste instrumente de ghidare ontologică și de orientare gnoseologică, specifice oralității tradiționale românești și maghiare, a fost mărturisită și ulterior de către cercetătorul maghiar: „Ca și în volumul precedent, ne-am străduit ca proverbele-titlu să urmeze, în măsura posibilităților, mai multe *corespondente*. În numeroase cazuri s-au putut stabili *corespondente* absolute, iar în altele s-au adus tălmăciri apropiate ca conținut și ca stil” (Vöö, 1984: 5, *s.n.*).

Ceea ce este semnificativ, în acest sens, este că pentru nici unul dintre cele aproximativ 65 de proverbe românești (Vöö, 1978: 32-33, între numerele 450-465) și maghiare (Vöö, 1984: 46-47, între numerele 637-652) care, în plan imagologic, vizează direct lumea copilului, la nivelul celor două mentalități populare tradiționale, autorul celor două dicționare bilingve nu a fost nevoit să recurgă la traduceri propriu-zise, ci a găsit de fiecare dată unul sau mai multe corespondente reciproce. De aici, atât omogenitatea, cât și congruența principalelor valori ontologice și gnoseologice de reprezentare a lumii civilizației tradiționale, așa cum acestea se oglindesc în proverbele românești și maghiare pentru și despre copii. Indiferent de gradul lor structural de expresivitate (metaforice sau nemetaforice), de raportul dintre adevărul logic (în diferitele sale *forme obiective* de fixare a referinței) și adevărul „proverbial” (cu diferitele sale tipuri de *transfer*

subiectiv), din planul substanței conținutului, sau de modalitățile logico-discursive de construcție (zicători, proverbe imperative sau proverbe propriu-zise), aceste formule paremiologice situează omul în centrul reprezentărilor lumii, omul care filozofează asupra rostului lucrurilor în general și care, chiar și în ipostazele sale infantile sau juvenile, nu conține să reflecteze, prin proverbe, asupra condițiilor existenței și a modurilor ei de a fi: „În *proverbe*, omul apare întotdeauna și ca subiect și ca obiect; omul își privește și își dirijează, prin *proverbe*, propria viață” (Pop; Ruxăndoiu, 1978: 253).

Între investigațiile moderne din domeniul paremiologiei, remarcabila contribuția realizată de Gál László (1999: 75-96) la reconsiderarea actuală a statutului cazului special de agregare și de expresie discursivă a mentalităților populare reprezentat de proverbe rămâne, în opinia noastră, cea mai spectaculoasă abordare a acestei complexe problematici, din perspectiva investigării raportului dintre limbă și logicitate (prin analiza comparată a operatorilor logici în limba maghiară și română) respectiv a „surselor existențiale ale logicității” (Gál, 1999: 76, 98), privitoare la „alteritatea logică a culturilor română și maghiară”: „Proverbele, ca manifestări lingvistice ale experienței specifice cultural, comportă și un aspect logic. Compararea logicității înglobate în proverbe, în limba maghiară și română, atrage atenția asupra unui lucru inedit. Practic, proverbele celor două limbi nu comportă diferențe de natura formei logice. Viața cotidiană tradițională a celor două etnii se manifestă similar la nivelul teoretizării cotidiene prin intermediul proverbelor” (Gál, 1999: VII-VIII). Explicația acestei cvasi-identități de logicitate rezidă, în opinia cercetătorului, nu numai în existența așa-numitelor universalii logico-lingvistice, ci și în raportările diferite la dimensiunea timpului și în imaginile diferite asupra temporalității care caracterizează universul civilizației tradiționale, prin opoziție cu lumea modernă: „Diferența de logicitate interprofesională este cea a societății moderne prezente. Similaritatea logicității înglobate în proverbe, ce merge până la identitate, este cea a societății tradiționale, incomparabil mai simple, comportând o percepție a temporalității mult diferită de cea modernă. Timpului tradițional circular, închis, dominat de trecut, între timp i-a luat locul percepția temporală deschisă, unde rolul principal îl joacă viitorul” (Gál, 1999: VIII).

Subscriem, în acest sens, principalelor delimitări conceptuale operate de Gál László (1999: 75-96, 100, *passim*) în planul

„intermentalității” relevabile în cele două culturi populare, la nivelul condiției literaturii gnomice și a limbajului paremiologic în general, observații pe care le-am urmat și le-am prezentat în ordinea diferențelor specifice circumscrierii proverbelor pentru și despre copii în domeniul literaturii aforistice.

După cum este în general acceptat (Pop; Ruxăndoiu, 1978: 246, 233, *passim*), configurația logico-discursivă a proverbelor cunoaște o dispoziție ternară, structurată pe trei componente: (a) *o persoană* căreia i se adresează sfatul, în cazul nostru, copilul, ca beneficiar posibil al unor experiențe de cunoaștere a lumii, (b) *o comportare indicată sau contraindicată*, în termenii unor atitudini sau ai unor acțiuni dezirabile, și (c) *un element de relație*, respectiv o împrejurare, un agent, o situație sau un anumit context, în legătură cu care se dă un sfat, respectiv se prescrie un anumit comportament dezirabil. În acest sens, remarcăm, privitor la ipostazele acțional-pragmatice ale prezenței copilului în mesajul codificat al proverbelor, că discursivitatea acestora, ca și în cazul descântecelor, nu presupune o adresare directă față de copil, ca beneficiar ipotetic. Considerăm, prin urmare, că și în cazul proverbelor pentru și despre copii are loc, de fapt, o deplasare fictivă a beneficiarului direct sau indirect, din poziția de destinatar, în poziția de referent al mesajului.

Cu toate acestea, după cum observam anterior, sensurile logice al proverbelor în limba română și în limba maghiară sunt aproape identice, inclusiv în cazul proverbelor pentru și despre copii, concluzie la care cercetarea mai sus menționată (Gál, 1999: 75-96) a ajuns ca urmare a observării unei serii de corespondențe și similarități.

Astfel, distribuția socială identică a reprezentărilor despre lume într-un mediu relativ omogen este dublată constant și de o distribuție identică a structurilor logico-discursive utilizate în cazul universurilor de discurs respective, ceea ce înseamnă că structurilor identice ale cotidianului tradițional românesc și maghiar le corespund structurile identice ale teoretizărilor sub forma proverbelor, altfel spus, omogenitatea fenomenologiei cotidianului este dublată în permanență de omogenitatea sensurilor logice și lingvistice corespondente. În aceste condiții, metalimbajul logicii propozițiilor urmează, de regulă, limbajului obiect natural al proverbelor, care rezidă într-o sumă de situații comprehensiv-acționale, cu alte cuvinte, o afirmație de adevăr (ca model de logică naturală cristalizată în universul experienței umane) se asociază de fiecare dată cu un univers

de discurs corespunzător (Gál, 1999: 77-80, 81, 82, 84, *passim*): „Diferențele dintre structurile logice ale proverbelor în cele două limbi, stabilite statistic, sunt neglijabile. Aceasta înseamnă că sensul logic al proverbelor în cele două limbi, privite global, sunt practic identice.” (...) „Am putut constata că diferențele de sens logic privite global între limba română și limba maghiară în mediul omogen de manifestare, cea a lumii cotidiene, sunt minime. Constatare valabilă în ceea ce privește găsirea corespondențelor culturale ai proverbelor.” (Gál, 1999: 81, 95).

În această ordine de idei, considerăm, la rândul nostru, că cea mai importantă concluzie asupra statutului proverbelor, din perspectiva sociologiei cunoașterii, respectiv a fenomenologiei cotidianului socio-uman și a „ofertei de logicitate” propuse (Gál, 1999: 20, 24, 77, 84, 100 *passim*), trimite la conceptul de „*relevanță*” (Gál, 1999: 75-76) a proverbelor, ca forme de tematizare specifice orality tradiționale, presupunând experiențe umane tipice în formă lingvistică expresivă. Proverbele sunt considerate, prin urmare, manifestări lingvistice *contextualizate* situațional și *relevante* din punct de vedere socio-cultural și psiho-social, adică a căror actualizare situațională se realizează în contexte funcționale specifice determinismului socio-psiho-social. Menționăm, în acest sens, că, în cazul proverbelor pentru și despre copii, reprezentările lumii caracteristice cadrului socio-psiho-social menționat anterior reflectă, de regulă, și înțelegerea importanței funcției structurilor de rudenie în grupurile sociale ca medii folclorice.

Revenind la concluzia menționată anterior, subliniem faptul că *relevanța* proverbelor este înțeleasă în termenii adecvării simetrice realizate între conținuturile tematizate ale experienței umane, trimițând la consensuri etice generale, pe de o parte, și aspectul logico-lingvistic al enunțurilor, pe de altă parte. În aceste condiții, apreciem că atât proverbele românești, cât și proverbele maghiare pentru – și despre – copii satisfac pe deplin acest deziderat al congruenței dintre sensurile (sau consensurile) existențiale, pe de o parte, și sensurile logico-lingvistice, pe de altă parte, respectiv dintre *maxima contextualizare socio-culturală* (sau *relevanța experiențială*) și *maxima decontextualizare logico-lingvistică* (sau *relevanța logico-discursivă*), care trimit însă deopotrivă, prin esențializare, la maxima generalizare, altfel spus, la valabilitatea generală a afirmațiilor de adevăr incontestabile (Gál, 1999: 75-76, 77-84, *passim*).

Indiferent însă de modalitățile logico-discursive de construcție (proverbe enunțiative, imperative sau cu structură discursivă implicativă), conținutul ideatic obiectiv (ca pretenție), proverbele care traduc imaginea lumii copilului în cultura tradițională românească și maghiară sunt expresii paremiologice cristalizate în formule impersonale de mare vechime, expresivitate și autoritate, care implică în general ideea de bine sau de rău, în legătură cu care se dau sfaturi sau sunt prescrise comportamente dezirabile. Între acestea, o categorie aparte este reprezentată de proverbele care exprimă „logica modală”, respectiv în forma logică a „modalității populare” a lui „mai bine”, adică proverbe în care, în mod paradoxal, se produce privilegierea unor afirmații de adevăr „mai adevărate decât cele adevărate”: „Astfel afirmațiile din proverbe se nuanțează în adevărate și în mai adevărate. (...) Am putea introduce noțiunea de *modalitate populară* pentru designarea acestei situații de graniță?” (Gál, 1999: 91). Cu toate că cercetătorul maghiar are anumite rezerve în această privință, acesta apreciază totuși că privilegierea acestor afirmații de adevăr are rolul de a releva valori existențiale fundamentale ale civilizației tradiționale. Între acestea, recurente în lumea copilului sunt o serie de valori, între care menționăm: sănătatea, înțelepciunea, libertatea, răbdarea, cumpătarea, prudența, bunăvoința, cinstea, educația, adevărul sau acceptarea autorității și a experienței. În acest sens, am selectat, pentru exemplificare, câteva dintre proverbele care trimit direct sau indirect la universul lumii copilului, unițiți paremiologice selectate din cele două cunoscute dicționare bilingve ale lui Vöő István (1978, 1984 s.n.):

- „*Mai bine întrebi de două ori, decât să greșești o dată.*”
- „*Mai bine să ocolești, decât să cazi în prăpastie.*”
- „*Decât un car de frumusețe, mai bine un dram de minte.*”
- „*Decât doi «ți-oi da», mai bine una «na»!*”
- „*Mai bine o pasăre în colivie, decât o sută pe gard.*”
- „*Mai bine să plângă copilul acum, decât să plâng eu mai târziu.*”
- „*Cu femeile și cu copiii [mai bine] să nu glumești!*”

În concluzie, apreciem că valoarea estetică a proverbelor românești și maghiare a fost legată, în general, de valoarea lor filozofică, pentru că valorile experienței umane au fost conservate, atât în folclorul literar românesc, cât și în cel maghiar, în expresii de mare plasticitate, în care metafora, alegoria și simbolul intervin efectiv și expresiv, pentru a sensibiliza ideea, mărindu-i autoritatea morală și

extinzându-i semnificațiile existențiale (Pop; Ruxăndoiu, 1978: 241, 242).

Prin actualizările contextuale sau situaționale determinate pe care le presupun, proverbele se disting astfel atât de categoriile de specii cu rosturi ceremoniale și cu un sincretism funcțional general, cât și de categoriile nedeterminate de contexte funcționale particularizate sau de categoriile care presupun alte tipuri de actualizare dominante, precum actualizările comunicative specifice literaturii enigmatice, respectiv ghicitorilor: „Spre deosebire însă de creațiile cu rosturi practice, magice sau ceremoniale, a căror funcție este orientată spre contexte generice reprezentând situații sau comportamente convenționale, actualizarea proverbelor este condiționată de contexte concrete, care presupun anecdoticul, situații și comportamente întâmplătoare etc. Marea diversitate implicată de caracterul concret al contextelor funcționale a determinat dezvoltarea unui repertoriu foarte bogat de proverbe în cadrul căruia se găsesc răspunsuri corespunzătoare situațiilor contextuale ce se cer rezolvate” (Pop; Ruxăndoiu, 1978: 241). Caracterul colectiv, oralitatea, anonimatul, raportul specific dintre tradiție și inovație, ca trăsături specifice ale determinismului psiho-social al folclorului literar, supradetermină și limbajul proverbial, manifestând însă și anumite particularități structural-funcționale, generate de natura și de condițiile specifice acestui limbaj paremiologic în cadrul folclorului literar românesc și maghiar.

Pornind, prin urmare, de la definirea proverbelor ca specie a literaturii aforistice sau gnomice și de la înțelegerea acestor afirmații de adevăr în formă sentențioasă ca mijloc de transmitere a experienței, de interpretare și de înțelegere a lumii, în tipare discursive de o mare concentrare a informației (Pop; Ruxăndoiu, 1978: 241, 242), au fost prospectate în această lucrare câteva dintre cele mai importante valori de reprezentare a lumii copilului din proverbele românești și maghiare traduse de Vőő István (1978, 1984), urmărindu-se ca, în perspectiva unor cercetări viitoare aprofundate, discuția asupra acestor valori să poată fi dezvoltată, fie în termenii analizei textual-tematice, fie în termenii analizei funcțiilor generale – filozofică, axiologică, simbolică, psihologică, estetică etc. – și specifice – inițiativă, integratoare, praxeologică, etică, educativă etc. – ale literaturii populare pentru și despre copii și tineret.

De la literatura S.F la literatura S.F. pentru copii.

I.C. Vissarion, creatorul
basmului S.F. românesc

5.1. Florin Manolescu și condiția literaturii S.F.: un reper obligatoriu în istoria genului

Într-o remarcabilă investigație asupra condiției literaturii S.F., singulară în istoria genului, Florin Manolescu (1980) distingea între o așa-numită literatură S.F. de gradul I, în ale cărei ficțiuni speculative întâlnim anticipări ale științei doar în privința aplicațiilor sale posibile, și o așa-numită literatură S.F. de gradul II, o literatură a prospectivei, ale cărei convenții constitutive rezidă, de regulă, în inventarea datelor unei științe încă nedescoperite.

Din această perspectivă, considerăm că literatura S.F. pentru copii poate fi abordată ca literatură S.F. de gradul I, o literatură cu model direct, de tip preponderent extrapolativ, situabilă în descendența modelului dominant al literaturii realiste a secolului al XIX-lea, care a preluat și a încorporat, la rândul său, tradiția duratei arhetipale și a genealogiei mitologice și epopeice a proto-literaturii S.F. De altfel, încă din a doua jumătate a secolului trecut, în prima fază

de existență a singurei publicații autohtone de specialitate (*Colecția „Povestiri științifico-fantastice”*, care a apărut neîntrerupt între anii 1955-1974), „literatura S.F. este privită ca parte a literaturii de aventuri și, împreună cu romanul polițist și proza exotica de călătorie, ea este considerată ca fiind, înainte de toate, o literatură pentru copii și tineret” (Manolescu, 1980; 261, s.n.).

Acest ideal de popularizare a științei, precum și asumarea, în epocă, a unui rol preponderent educativ au fost principalele caracteristici ale consolidării, în România, a tipului particular de ficțiune speculativă reprezentat de așa-numita literatură S.F. de gradul I: „Ceea ce i se cere acum literaturii S.F. este să popularizeze, să instruiască și să educe, prin prospecțiuni pe termen scurt, de tipul scenariilor viitorologice” (Manolescu, 1980: 260). Este reluat astfel, într-un nou climat ideologic, dezideratul didactic al constituirii acestui nou tip de literatură la începutul secolului XX. Acest ideal pedagogic a putut fi recunoscut în numeroase mărturii literare de la începutul secolului trecut, între care cunoscuta declarație-manifest (1913) a lui H. Stahl, autorul „primului nostru roman clasic S.F.” (*Un român în Lună*, 1914): „A face literatură folositoare. Aceasta e țința ce o urmăresc (...). De astă dată am vrut să dau sub forma unui roman, atrăgător de se poate, un adevărat tratat de astronomie populară, fără socoteli, fără cifre, fără statistică, și într-o formă literară cât mai îngrijită, cu fraza ritmată (...). Nu știu dacă am avut puterea de imaginație, umorul și nota de înduioșare ce am căutat a presăra în roman spre a-l face citibil.” (Manolescu, 1980: 232). Cu toate acestea, istoria devenirii literaturii S.F. în România va înregistra treptat, mai cu seamă spre sfârșitul secolului trecut, o mișcare de emancipare și de autonomizare, concomitent cu o tendință de sincronizare cu direcțiile dezvoltării literaturii S.F. în plan european și mondial: „În deceniul șase asistăm la apariția unei mentalități teoretice noi, care scoate înțelegerea literaturii S.F. din domeniul vulgarizării și al didacticii și o situează în contextul mai adecvat al problematicei umane și al verosimilității morale, caracteristice oricărei literaturi (...)” (Manolescu, 1980: 260).

Analizând raportul dintre știință, literatura fantastică și literatura de anticipație științifico-fantastică – sau științifico-fantastică (S.F.) –, Michel Butor, unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai noului roman francez și european, consideră că literatura S.F. reprezintă un tip de proză narativă care imaginează situații și evenimente ireale, pornind de la premise și anticipații științifice care

se bazează pe ipoteze încă neconfirmate sau pe considerarea drept realități a unor intervenții tehnologice teoretic posibile, dar încă nerealizate: „O literatură care explorează câmpul posibilului, așa cum ne permite să-l întrezărim știința. Ea este un fantastic încadrat într-un realism.” (Butor, 1979: 186, *passim*). În acest sens, Florin Manolescu (1980: 42, 49-50) distingea, după cum observam anterior, între „o literatură S.F. de gradul I”, care anticipează știința doar în privința aplicațiilor sale posibile (Jules Verne), și „o literatură S.F. de gradul II”, calitativ superioară, mai îndrăzneată, care anticipează știința însăși, inventând înseși datele ipotetice sau rezultatele viitoare probabile ale acesteia (H.G. Wells): „Vulgarizarea și anticipația reprezintă o literatură S.F. de gradul I, a posibilului, sau o literatură cu model direct; prospectiva și extrapolarea pot fi întâlnite ca literatură S.F. de gradul II, cu model indirect sau probabil” (Manolescu, 1980: 42).

Din perspectiva unei dezbatere generale asupra înseși „condiției” domeniului literaturii S.F., a existenței acesteia ca „o altă literatură”, în raport cu literatura „mainstream” („normală” sau „obișnuită”), se poate aprecia că statutul literaturii S.F. pentru copii se resimte, la rândul-i, de toate deliberările critice asupra legitimității acestui spațiu literar, în accepțiunea de „literatură pe cale proprie”, teritoriu delimitabil, după cum vom vedea în continuare, printr-o serie de convenții și de categorii institutive, constitutive, relaționale, textual-tematice, funcționale sau axiologice: „Reprezentând mai întâi o minoritate contestată, cu o psihologie de sectă discriminată și de ghetou, silită să se afirme împotriva criticii, ca orice inovație sau mișcare literară nouă, literatura S.F. și-a descoperit în ultimii ani personalitatea istorică și a început să atragă atenția specialiștilor, pătrunzând, ca orice obiect de studiu, în universități și în școli” (Manolescu, 1980: 274-275).

Florin Manolescu (1980: 272-275) observă, de asemenea, că „boicotului din ce în ce mai puțin justificat al istoriei literare”, relativei „rezistențe” manifestate de critică față de literatura S.F. în general, raportată la așa-numita „literatură adevărată” sau „înaltă”, teoreticienii și reprezentanții acestui tip special de literaritate i-au răspuns cu teza „literaturii pe cale proprie”, invocând o serie de criterii de natură axiologică, estetică și filozofică: „Partizanii genului invocă în sprijinul lor argumentul că orice literatură conține nu numai capodopere, ci și exemplare modeste, dar că nici un critic nu respinge, în întregime, literatura obișnuită, pornind de la numărul mare al insucceselor ei. În

realitate, S.F.-ul nu este trivial nici așa cum nouă romane din zece sunt mediocre și nici în felul în care poezia este versificație, de la un anumit nivel în jos. Diferența dintre literatura trivială sau populară și literatura normală nu este, cum s-a spus, numai o diferență estetică, ci și una de mentalitate și de ideologie. Un roman excepțional, o capodoperă se deosebește de o carte mediocră printr-o diferență de vocație literară sau de talent" (Manolescu, 1980: 273-274).

Reprezentând „un mediu protejat”, după cum subliniază în continuare Florin Manolescu, promovând – adesea exagerat – libertăți editoriale inexistente în literatura obișnuită (titlu, copertă, ilustrație, rezumate de conținut etc., elemente emblematice ale genului, specifice sistemului propriu de reclamă și de difuzare, însă – de regulă – indiferente la valoarea produselor literare propriu-zise) și, mai ales, „urmărind să concilieze două atitudini specifice unor sisteme diferite de valori (atitudinea științifică și atitudinea estetică), literatura S.F. a fost nevoită, în chip firesc, să-și compună o personalitate lexicală nouă și un număr de teme, specii, personaje, obiecte și procedee literare proprii, încadrate într-un context narativ diferit de acela al literaturii *mainstream*” (Manolescu, 1980: 272).

Asemenea literaturii în general, literatura S.F. exigentă și gravă explorează, la rândul său, condiția umană profundă, opunându-se, din chiar interiorul literaturii populare (de masă) sau al literaturii marginale, *literaturii triviale sau de consum, sublitteraturii sau paralitteraturii*, respectiv *literaturii de popularizare a științei*, cu care a fost – în general abuziv – asimilată sau la care a fost excesiv redusă: „literatura S.F. nu se substituie științei, ea nu inventează și nici nu descoperă aparate, planete noi sau legi. În schimb, literatura S.F. exprimă speranța omului că toate aceste lucruri pot fi realizate și, ceea ce este mai important, făcând recurs la știință, ea descoperă o situație existențială nouă, în care omul este din ce în ce mai implicat” (Manolescu, 1980: 50).

Pe de altă parte, asemenea literaturii pentru copii în general, literatura S.F. pentru copii (și tineret) are un statut special și o dinamică a funcțiilor aparte, atât pentru că este destinată unui public (teoretic) foarte larg, cu deprinderi de receptare/ lectură/ înțelegere particulare, cât și pentru că are o valoare literară specifică literaturii pe cale proprie. Mai mult, deoarece, a dobândit, în timp, nu numai o *conștiință de sine, o conștiință a tradiției* proprii sau o *conștiință oficială* (specifică oricărui canon educațional), ci și o *conștiință critică* și o

conștiință estetică, literatura S.F. a devenit într-o mare măsură asimilabilă avangardei literare, putând fi considerată deschizătoare de drumuri ale literarității în general. Distanțându-se în egală măsură de propaganda politică și ideologică și de condiționarea educațională excesivă, acest domeniu al reprezentării artistice a ajuns să reprezinte „o literatură a celor mai importante probleme ale omului, ca specie, o literatură vie, aflată din punctul de vedere al semnificației umane, cu un pas înaintea literaturii de azi. [...] Sunt scriitori care consideră S.F.-ul ca fiind literatura centrală a epocii noastre. Oricâtă exagerare ar conține această afirmație, prin vârfurile ei, literatura S.F. este o literatură profund umană, o artă mai degrabă a celor de jos, care speră, decât a celor de sus, pentru care lumea ar trebui să rămână neschimbată, un *senzor* al epocii în care trăim, ca și poezia sau romanul din literatura obișnuită” (Manolescu, 1980: 274).

Literatura S.F. pentru copii (și tineret) se definește, prin urmare), ca tip de literaritate, în domeniul de referință al literaturii S.F. în general, la condiția căreia se raportează prin subsidiaritate, atât prin sistemul de relații și convenții (relația *știință-S.F.*, relația *fantastic - S.F.*, relația *basm - S.F.* ș.a.), cât și prin funcții, categorii formale (genuri, specii, structuri etc.) sau textual-tematice (marile teme, personajele tematice, „obiectele” S.F. etc.). Subscriem, în acest sens, delimitărilor conceptuale și metodologice operate de Florin Manolescu (1980) asupra condiției literaturii S.F. în general, pe care le-am preluat în ordinea diferențelor specifice circumscrierii literaturii S.F. pentru copii în acest teritoriu literar de frontieră sau de avangardă. În acest spațiu literar exigent, departe de a simplifica exagerat imaginea realității și a principalelor probleme ale omului dintotdeauna, mai cu seamă din perspectiva civilizației postindustriale și a societății postmoderne, fantezia artistică anticipativă recrează lumea în planul ficțiunii, proiectând universuri uneori în afara realului, în supranatural, în fantastic.

Prin efortul anticipativ (speculațiile imaginative), invenția literară adaugă astfel regiei științifice (realismul aparent al genului, atmosfera de verosimilitate științifică) o serie de extrapolări vizionare, de unde, atât valoarea filozofic-speculativă a acestor creații de gen (modele extrapolative și analogice), cât și valoarea estetică particulară, determinată de relația și de contaminările dintre categoriile *realului*, pe de o parte (speculații imaginative despre posibile întâmplări viitoare, la granița dintre realitate și fantezie) și cele ale *fantasticului*, pe de altă

parte. Acestea din urmă, la rândul lor, fără a aboli o anumită dialectică a continuității și a discontinuității dintre rațional și irațional sau dintre real și supranatural (mai ales în formele *fantasticului științific*), marchează - în forme preponderent expositive - dereglări, suspendări, întreruperi sau distorsiuni ale continuumului spațio-temporal, ale presupusei ordini și coerențe universale, ale ordinii recunoscute sau ale legilor naturale. Una dintre cele mai cunoscute exploatări literare autohtone ale raportului dintre categoriile *realului* și cele ale *fantasticului*, pe tema călătoriei în timp și a aventurii inițiatice într-un univers paralel, este, fără îndoială, romanul *Hesperus* (1998), al lui Ioan Petru Culianu. În opinia lui Mircea Eliade (1998: 5-6), pot fi recunoscute în această creație, atât modalitățile artistice ale fantasticului din literatura enigmatică (inclusiv „magia” scriiturii), cât și valorizările textual-tematice și tipologice ale S.F.-ului ca literatură a ficțiunilor speculative despre viitor: „Ar fi interesant de știut dacă intima cunoaștere a credințelor, ideilor și tehnicilor religioase a pregătit - sau provocat - tema centrală din *Hesperus*. Important este să subliniem acum faptul că un tânăr savant, stăpân pe mai multe filologii, a resimțit nevoia imperioasă - bine finalizată - de a scrie un roman care este în același timp o operă științifico-fantastică și o «călătorie filozofică» într-o lume paralelă. Interesul și valoarea literară ale lui *Hesperus* țin în primul rând de faptul că lumea lui paralelă este construită prin magia narațiunii. Cu alte cuvinte, ni se povestește cum un anumit univers a venit la ființă, și tot ceea ce s-a petrecut după «creația» lui. Aventurile acestor personaje ale viitorului au o structură mitologică, fără ca totuși să se repete ori să adapteze anumite mituri europene sau exotice. În ciuda progreselor fabuloase ale unei tehnologii futuriste, condiția umană este recognoscibilă încă în personajele acestei povestiri de anticipație. O singură dimensiune se află modificată: experiența timpului uman. Este vorba însă de o modificare esențială. Și unul dintre farmecele cele mai enigmatice ale acestui roman de aventuri situate într-un viitor nu excesiv de îndepărtat este tocmai acela de-a fi reușit o narațiune de tip tradițional, cu personaje dotate cu o experiență temporală diferită.”

În aceeași ordine de idei, vom remarca și faptul că, tocmai prin capacitatea de integrare a temelor literaturilor vechi, precum și a imaginarului culturii populare, literatura S.F. în general - și aceea pentru copii (și tineret) în special - a ajuns să reprezinte cel mai cunoscut domeniu de transfigurare artistică a mitologiei zilelor

noastre. Mai cu seamă în forma „*basmelor S.F.*”, ca „*basme ale ființei*”, aceste creații ale literaturii de anticipație științifico-fantastică pentru copii (și tineret) se înscriu într-un subgen fantastic diferit de celelalte (sub)genuri fantastice, printr-un tip special de plauzibilitate ficțională, direct proporțional cu gradul de congruență a atitudinilor specifice sistemelor diferite de valori care sunt introduse și la care ne-am referit anterior, respectiv valorile științifice, valorile estetice și valorile formative sau educative. Asupra condiției literare a basmelor S.F. vom reveni însă, spre final, din perspectiva sublinierii contribuției lui I.C. Vissarion la întemeierea la noi a acestei specii ficționale inedite.

Activând, prin urmare, principalele funcții literare generale și particulare, acest tip de literaritate se deschide unei miraculoase căi de eliberare umană individuală și colectivă, de prospectare și de întâmpinare a viitorului: „Cele patru serii de schimbări radicale din cea de-a doua jumătate a secolului XX – conchide Florin Manolescu (1980: 274) – explozia demografică, explozia de automatizare, explozia de informații și explozia de libertate, cum le numește Asimov, sunt, toate, teme ale literaturii S.F.” Din această perspectivă, una dintre cele mai interesante discuții asupra necesității construcției imaginare a viitorului, ca expresie a unei credințe opuse profețiilor unei ipotetice „*absențe a viitorului*” omenirii, este aceea propusă de Gérard Klein în postfața la *Ucigașii de timp* (1999: 161-162): „În conversațiile pe care le-am avut, susținea că *un popor mare nu poate renunța la o imagine a viitorului* și i se întâmpla adesea să deplângă faptul că *literatura science-fiction*, despre care considera că *poate contribui la desăvârșirea imaginarului*, era pe atunci aproape exclusiv importată din Statele Unite. Nu disprețuia operele anglo-saxone; dimpotrivă, m-a împins să învăț engleza pentru a le descoperi în forma originală. Gândea însă că o asemenea literatură nu putea găsi o largă audiență, decât dacă ar fi corespuns, cel puțin parțial, preocupărilor, tradiției, culturii cititorilor săi și că nu era nici sănătos, nici chiar posibil ca un viitor de inspirație străină, apărut din altă societate, născut din alte probleme economice și politice, să fie grefat în întregime pe un trunchi european. Credea în dialogul cu autorii anglo-saxoni și în particular cu cei americani, dar nu le recunoștea valoarea. Îmi amintesc că la începutul anilor șaiszeci, în conversațiile noastre, afirmam că dacă America se arată așa de obsedată de a-și proiecta atât structurile, cât și viciile în viitorul cel mai îndepărtat, aceasta se datorează în fond faptului că nu crede în propriul ei viitor și pentru că, aproape cu siguranță, nu are un viitor,

cel puțin în formele pe care le cunoștea. Ideea mi se părea atunci îndrăzneată și prea paradoxală pentru a fi mai mult decât o butadă, dar mișcările profunde ce au frământat și continuă să frământe Statele Unite o pun în lumină într-un fel oarecum profetic. Cu atât mai mult cu cât, de la sfârșitul anilor șaizeci încoace, majoritatea operelor anglosaxone de science-fiction profetesc, nu fără încântare, *absența viitorului*" (s.n.).

La nivelul celor mai reprezentative creații ale sale, cu specii, structuri literare, funcții și universuri ficționale proprii, cu fizionomii lexico-semantică distincte și cu registre stilistice diferențiate, literatura S.F. reprezintă un caz particular al „literaturii de masă, în accepțiunea de „literatură minoritară” sau „marginală” (Dubois, 1986: 131,133, 137, *passim*), o modalitate sau „o manieră anumită a prozei narative, care prezintă o situație într-un mod în care aceasta nu s-ar fi putut petrece în realitate. Mai mult, sunt presupuse ipotetic situații care se întemeiază pe o invenție în știință sau în tehnică sau în pseudoștiință sau pseudotehnică și care pot fi de proveniență umană sau extraumană (Kingsley Amis)” (Manolescu, 1980: 30).

În căutarea unei definiții „ideale” a literaturii S.F., vizând mai cu seamă formele manifestărilor sale predilecte din sfera prozei narative de anticipație științifico-fantastică (schița, povestirea, nuvela sau romanul), Florin Manolescu (1980: 10) notează că, în mod paradoxal, „ca structură ideală, literatura S.F. este o literatură științifică în chip fantastic și fantastică în chip realist.” Sunt marcate astfel, pe urmele lui Darko Suvin, nu numai condițiile fundamentale ale unei terminologii proprii și ale unei denumiri „ideale” a genului S.F., ci și principalele repere epistemologice ale instituirii acestuia ca teritoriu literar de sine stătător: „1. Să sugereze deosebirea față de direcția principală, «empiristă», a literaturii (așa-numita literatură *mainstream*); 2. Să facă posibilă deosebirea față de literatura distanțată de experiență și de realitate (*fantasticul*); 3. Să facă posibilă deosebirea față de literatura nedistanțată de știință (lucrările de popularizare)” (Darko Suvin, *apud* Manolescu, 1980: 9).

Prin urmare, în încercarea de a realiza o contribuție proprie la determinarea identității de gen a literaturii S.F., după ce trece în revistă diferite definiții ale acestui domeniu, din diferite perspective etimologice, istorice, arhetipale, pozitivistice, ideologice, psihologice, sociale sau filozofice, în cele din urmă, Florin Manolescu (1980: 33-39) propune o definiție originală a acestui fenomen literar, recurgând la

criterii textual-tematice, de logică a sintaxei narrative. Este vorba de postularea *analogiei* și a *extrapolării*, ca elemente centrale ale definiției comprehensive a literaturii S.F. Acestea pot fi recunoscute în structura unor figuri logice incluse, de forma silogismului S.F., figuri silogistice și ale progresiei, între care (1) *raționamentul silogistic de tipul „dacă-atunci”*, (2) *raționamentul silogistic inclus*, (3) *raționamentul progresiv*, (4) *demonstrațiile sau progresele silogistice implicative sau inferențiale* (cu premise aparent adevărate și concluzii aparent probabile, la limita sofismului), ale căror variante predilecte sunt fie *progresia analogică*, fie *progresia (logică) extrapolativă*: „Putem conchide acum că literatura S.F. este o progresie silogistică minus sau plus, cu baza într-o secvență de tip realist, care a luat forma unei narațiuni capabile să exprime o dorință sau o temere, cu ajutorul unor elemente împrumutate din (pseudo)știință sau (pseudo)tehnică [...] Figurile silogismului și ale progresiei sunt prezente cu precădere în literatura „de trecere”, în *proto-S.F.*, la Jules Verne și H.G. Wells. Acum, genul nou există cu ajutorul celui vechi, care este citat ca element de referință. În situația aceasta, romanul S.F. începe adesea ca un roman realist la timpul prezent, luat cu valoare de cauțiune, ca ramă de credibilitate pentru întregul text. Când baza explicită a progresiei sau primul termen al silogismului dispare, se poate vorbi de apariția unui S.F. „pur”, emancipat de literatura normală, fenomen care, sub raport istoric, se produce abia la mijlocul secolului XX” (Manolescu, 1980: 38-39).

În opinia lui Florin Manolescu (1980: 25, 40), dacă până la sfârșitul secolului al XIX-lea, se putea admite, în sens istoric, că avem de-a face nu cu un nou gen literar, ci cu o literatură paralelă sau complementară literaturii în general, în care existau echivalentele tuturor speciilor realiste sau non-realiste din literatura (considerată) „adevărată” (sau „obișnuită”, „propriu-zisă”, „majoră”, „normală”, „înaltă”, „consacrată” etc.), literatura S.F. fiind astfel considerată „ca un sub-gen sau ca o variantă a literaturii de aventuri, a utopiei sau a prozei fantastice”, ulterior, începând din a doua jumătate a secolului XX, aceasta tinde treptat către o autonomizare și o individualizare tot mai accentuate, „exprimând o voință din ce în ce mai puternică de a se transforma într-un gen literar de sine stătător.”

În ordinea acestei evoluții, Brian W. Aldiss polarizează literatura S.F. în cele două cunoscute categorii tipologice specifice literaturii S.F. de gradul I, respectiv literaturii S.F. de gradul II: „la un pol se află *cei ce gândesc* («the thinking pole»), la celălalt se află *visătorii*

(«*the dreaming pole*»). Primii scriitori oferă analize, ceilalți, aventură și fantezii. Între cele două categorii există nu numai o diferență de atitudine, dar și una de stil” (Brian W. Aldiss, *apud* Manolescu, 1980: 27, s.n.). La intersecția câmpurilor acestor extreme ale genului, Vera Graaf (1971) distinge trei tipuri de literatură S.F.: pe de o parte literatura „*pulp-fiction*” (S.F.-ul popular, ca *literatură de acțiune*, ca suită de peripeții senzaționale, în care aventurile sunt mutate în spațiul cosmic) și S.F.-ul „*gadgetizat*” (S.F.-ul tehnic, ca „joc intelectual” sau ca „exerciții ale logicii imaginative”), ca principale manifestări ale literaturii S.F. de gradul I, iar pe de altă parte, *literatura prospectivei*, ca *literatură S.F. de gradul II*, dezvoltată pe baza unor modele extrapolative deductive și / sau analogice, proiectate în viitor, a căror figură tipologică de reprezentare literară „este *homo futurus*, scriitorul fiind preocupat de poziția pe care o poate ocupa «omul viitorului» într-o lume pe care știința și tehnica au metamorfozat-o în chip radical” (Vera Graaf, *apud* Manolescu, 1980: 28).

Această clasificare corespunde, în general, celor mai cunoscute dominante ale relației dintre știință și S.F. Astfel, literatura de tip „*pulp-fiction*” corespunde intenției de *popularizare* a cunoștințelor, în formele accesibile literaturii didactice sau educative, *literatura „gadgetizată”* se regăsește în atitudinea *anticipativă*, care, ca grad de certitudine extrapolativă a modelelor predictive propuse, se deosebește atât de *preziceri*, cât și de *proгноze* (Jantsch, *apud* Manolescu, 1980: 40-41), în vreme ce *literatura prospectivei* corespunde cu precădere *speculațiilor viitorologice, futurologiei*: „Nu este greu de observat că relația cea mai eficientă dintre viitorologie și literatura S.F. se stabilește în primul rând la nivel speculativ. Și viitorologia și literatura S.F. oferă modele prospective, iar pentru viitorologie, literatura S.F. este o «popularizare» cu un grad ridicat de ficțiune. De aceea, nu puțini sunt viitorologii care consideră S.F.-ul un instrument de lucru al disciplinei lor, comparabil cu celelalte metode intuitive utilizate (*brainstorming, metoda Delphi* etc.)” (Manolescu, 1980: 41). În această ordine de idei, propunem, în interiorul acestei sfere literare, o nouă distincție care recunoaște, de data aceasta, pe de o parte, un (sub)domeniu al *literaturii S.F. pentru copii*, iar pe de altă parte, un (sub)domeniu al *literaturii S.F. pentru tineret*. Aceste domenii nu sunt însă strict delimitate, ci coexistă în complementaritate, fiind astfel valabile atât în perspectivă diacronică (în succesiune), cât și în plan sincron (în simultaneitate).

Literatura S.F. pentru copii este – preponderent – o *literatură S.F. de gradul I*, cu model direct, un model literar de extracție preponderent extrapolativă, în forme simple, în descendența modelului dominant al literaturii realiste a secolului al XIX-lea, care a preluat și a încorporat, la rândul-i, tradiția duratei arhetipale și a genealogiei mitologice și epeice a *proto-literaturii S.F.*, pentru a crea deopotrivă lumi care să fie asemănătoare celei în care trăim și pe care o cunoaștem sau complet diferite de ea și pe care nu le-am putea regăsi în realitatea prezentului.

Criterii de accesibilitate, de atractivitate și de formativitate, precum și de varietate (a autorilor din literatura română și universală), pe de o parte, iar pe de altă parte, finalități didactice specifice educației timpurii pentru lectură a copiilor (preșcolari și elevi de vârstă școlară mică) au determinat, direct sau indirect, circumscrierea în acest (sub)domeniu atât a *literaturii de tip „pulp-fiction”* (literatura de aventuri și de acțiune, literatură didactică sau educativă – de tip enciclopedic – de popularizare artistică a științei), cât și a *literaturii „gadgetizate”* de tip anticipativ. Cu toate că presupun, la nivelul înțelegerii literaturii ca eveniment al cunoașterii, un prag gnoseologic relativ mediu, atât literatura „*pulp-fiction*”, cât și cea „*gadgetizată*”, presupunând trecerea de la analogii simple (istorice, sociale, biologice, etnografice, geologice etc.) la analogiile complexe (cu modele logico-matematice și fizico-matematice) sau chiar la analogiile ontologice superioare, fac posibilă și prefigurează *literatura S.F. de gradul II*, o *literatură a prospectivei*, deschisă speculațiilor futurologice și modelelor extrapolative complexe.

Cu toate acestea, față de literatura S.F. pentru copii, ca literatură a posibilului (polul „*visărilor*”), literatura S.F. pentru tineret se definește și prin anumite caracteristici specifice numai *literaturii S.F. de gradul II* (polul „*gânditorilor*”). Aceasta reprezintă o literatură cu model indirect, un model literar superior, emancipat, preponderent analogic (la modul superior) și probabilistic (polul „*gânditorilor*”), a cărui prezență dominantă a putut fi recunoscută mai cu seamă în *utopiile S.F.* din a doua jumătate a secolului trecut.

Dacă prin intențiile didactice de popularizare a științei, respectiv prin elementele enciclopedice de tip educativ, *literatura S.F. de gradul I* (inclusiv aceea a literaturii pentru copii) tinde (ca urmare a restrângerii treptate a domeniului) să-și anuleze identitatea ca literatură, prin extrapolare și perspectivă, în schimb – după cum

remarca același Florin Manolescu (1980: 42) într-o abordare comprehensivă a acestei dialectici –, *literatura S.F. de gradul II* tinde să-și extindă domeniul dincolo de granița cu fantasticul, unde poate releva nu numai deosebiri de mentalitate față de știința (dedusă sau imaginată) din *literatura S.F. de gradul I*, ci, mai ales, diferențe de vocație sau de talent literar, în general: „Oricâte exemple s-ar da și oricâte excepții ar fi invocate, nu noutatea absolută a unei anticipații și nici analiza ei tehnică, în detalii, determină valoarea unui text S.F. Dacă lucrurile s-ar petrece așa, atunci un fapt extraliterar ar fi decisiv pentru importanța unui gen, ca literatură, și dintr-o analiză a valorilor, a semnificației și a tehnicilor literare, critica S.F. s-ar transforma într-un inventar de «descoperiri» și de «invenții». De fapt, anticipația științifică sau tehnică reprezintă un element de definiție formală a literaturii S.F., care se poate transforma în valoare literară, în funcție de vocația autorului. Ea poate rămâne în text ca element de vulgarizare, se poate transforma în ornament, deci într-un element de decor, poate primi o funcție dinamică, punând în mișcare intriga și, la nivelul de sus, se poate transforma într-un adevărat personaj (Manolescu, 1980: 48).

Exagerarea potrivit căreia literatura S.F. este asimilată literaturii fantastice de astăzi (Caillois, 1971: 65-66), reprezentând o variantă a fantasticului, un fel actualizat al acestuia de a se exprima (Marino, 1973: 673-675), își are originea, în opinia lui Florin Manolescu (1980: 50-54), pe de o parte în adevărul faptului că, prin câteva dintre cele mai importante dominante ale condiției sale literare, S.F.-ul se situează în descendența literaturii fantastice (romanul gotic european), iar pe de altă parte, în ignorarea celorlalte filiere genealogice care exprimă atitudini noi față de cunoaștere („*regia științifică*”) și față de realitate (*elementele anticipative*).

Realizând un excurs critic succint în istoricul asemănărilor și al deosebirilor dintre aceste două genuri de literatură (literatura fantastică, respectiv literatura S.F.), Florin Manolescu urmărește diferențele dintre cele două mentalități și forme de manifestare ale literarității, la cele mai semnificative paliere estetice ale *producerii* (convenții formale, textual-tematice, crontopice etc.), respectiv ale *receptării* ficțiunii și ale *înțelegerii* rațional-emoțională a semnificațiilor literare.

Concluziile stabilite în urma acestui demers de analiză și sinteză sunt remarcabile:

1. *Dimensiunea realului*. La acest nivel, este relevant antagonismul *continuitate-discontinuitate*. S.F.-ul, prin urmare, nu cunoaște *ruptura* de realitate, prin care se definește, în schimb, prin opoziție, raportarea categoriei fantasticului la această dimensiune: „Dar în timp ce fantasticul reprezintă o breșă și, implicit, o agresiune a iraționalului în real, fantasticul științific păstrează mereu legătura rațională cu acesta, ceea ce face ca, în cele din urmă, el să se poată transforma, printr-o interpretare adecvată, într-un real. S.F.-ul este un real plauzibil, posibil sau virtual, fantasticul este un ne-real” (Manolescu, 1980:52).

2. *Dimensiunea textual-tematică*. În pofida paralelismelor textual-tematice reale și a semnificațiilor apropiate sau identice care pot fi recunoscute, spre exemplu, la nivelul diferitelor specii literare comune – cum ar fi povestirile, nuvelele sau romanele literaturii realiste (considerate) obișnuite *vs.* povestirile, nuvelele sau romanele S.F. (*fresca S.F., heroic-fantasy, space-opera* etc.), respectiv epopeile, miturile și legendele, care își găsesc pandantul tot în *fanteziile eroice* și în *operele spațiale* – și chiar dacă înseși „*avangardei mainstream*” îi poate fi opusă „*avangarda S.F.*” („*new wave*”, „*innerspace*”), schimbarea de mentalitate față de cunoaștere și față de realitate face, cu toate acestea, să nu existe o corespondență perfectă între temele fantastice și cele ale literaturii *science-fiction*: „homunculii, golemul, androizii sunt elemente de fantastic, atâta timp cât se nasc pe o cale irațională, prin conjurație sau printr-o manoperă alchimică. Fiind un produs al rațiunii, robotul aparține literaturii S.F., pe care nu o părăsește nici în clipa în care se comportă haotic, irațional, întorcându-se împotriva creatorului (Manolescu, 1980: 53).

3. *Dimensiunea spațiului*. În privința acestei dimensiuni, este postulată în principal antiteza *alegoric-non-alegoric* : „Spre deosebire de spațiul S.F., care reprezintă o prelungire virtuală și adesea alegorică a spațiului real (insula utopică, planeta, universul paralel), spațiul fantastic este fundamental nealegoric, închis (castelul gotic, casa Usher, castelul din Carpați), profund (subterana, pivnița), izolat (trecerea real-fantastic presupune regie, inițiere, trucaj), instabil (Manolescu, 1980: 53-54).

4. *Dimensiunea timpului*. Prin raportare la problema timpului, este evidențiată opoziția fundamentală dintre *trecut* și *viitor*: „Timpul fantastic este, în principiu, un trecut de esență magică. Timpul S.F. preferă viitorul și implică o atitudine, angajamentul (Huxley, Orwell,

Pohl), profetia (Jules Verne, Hugo Gernsback), evaziunea (*opera spațială, fantezia eroică*) (Manolescu, 1980: 54).

5. *Dimensiunea lecturii* instituie din nou seria dihotomică a cuplurilor *închidere-deschidere, continuitate-discontinuitate, scriitură autotelică – non-autotelică* (ermetism – non-ermetism): „La nivelul lecturii, în timp ce fantasticul refuză citirea cu sens dublu, ceea ce presupune din nou etanșeitatea perfectă și ruptura față de realitate, literatura S.F. admite o interpretare alegorică și, pe această cale, o legătură mai profundă cu contextul real (Manolescu, 1980: 54).

6. *Dimensiunea cognitivă și afectivă* relevă *estetizări antinomice*, decurgând din mentalități diferite de valorizare a atitudinilor și a reacțiilor provocate de raportarea la dihotomia *rațional-irațional*: „Pe scurt, fantasticul este o atmosferă, un decor cu precădere psihic, o tensiune întreținută printr-o tehnică și, poate, o *estetizare a fricii*. Prin mentalitatea ei, literatura S.F. reprezintă o *estetizare a curiozității*. Ambele sunt ficțiune, dar în timp ce fantasticul este o revelație cu accentul pus pe irațional, S.F.-ul este o deducție, un produs al rațiunii, care nu renunță la această esență nici în momentele de sofisticare sau de joc” (Manolescu, 1980: 54 s.n.).

Cu toate că, datorită anumitor stereotipii morfologice (structurale), unui anumit set de clișee stilistice sau unui fond de noțiuni comune și de situații fixe, în raport cu subiectul și cu schemele tematice recurente, există o serie de similitudini între mentalitatea literară a autorului de S.F. și aceea a creatorului de literatură populară, relația *basm-S.F.* nu este nici ea reductibilă la acele *locuri comune* care, potrivit lui Florin Manolescu, au determinat etichetarea literaturii S.F. drept „*folclor atomic*” (O. Wells): „Un punct de vedere asemănător – precizează Manolescu (1980: 54-55) – este susținut în România de Voicu Bugariu: «S-a spus destul de des despre literatura de *science-fiction* că este o prelungire modernă a basmului».”

Pentru Florin Manolescu (1980: 58-59), exemplul cel mai elocvent prin care poate fi ilustrată o mentalitate de creație apropiată de cea folclorică este *relativa absență a sentimentului de proprietate literară*, însoțită de un *neobișnuit sentiment de solidaritate* și de o *remarcabilă conștiință de grup*” (s.n.), în sensul monotipic evocat de M. Butor (1979), în cunoscutul său eseu despre „criza de creștere a literaturii *science-fiction*”.

În afara acestei mentalități artistice, înțelegând S.F.-ul oarecum în datele colective (cvasi-anonime) ale unei anumite oralități populare,

între cele mai cunoscute *stereotipii literare* (Manolescu, 1980: 56-58), recognoscibile și în cadrul literaturii S.F. pentru copii și tineret, pot fi menționate următoarele: „*Super-copilul telepat*”, „*Mașina timpului*”, „*Ultimul om de pe Pământ*”, „*Saltul într-un univers paralel*” (din lista celor 14 capitole tematice a lui John Sladek sau din lista de 15 subiecte stereotipe întocmită de Lino Aldani), „*recurența noțiunilor de hiperspațiu*” și „*utilizarea largă a facultăților psi*” (telepatia, teleportarea, telekinezia), „*preluarea conceptului de cosmic group sau cosmic mind*” („*overmind*” în romanul *Sfârșitul copilăriei* de Arthur C. Clarke) sau „*enunțarea unor legi S.F.*” (cele trei legi ale roboticii din proza lui Isaac Asimov), și, firește, motivul obiectelor auxiliare („*obiectele S.F.*”: „*obiectele de transport*”, „*obiectele de distrugere*” și „*obiectele ajutătoare*”). *Obiectele S.F. „de transport”* sunt, de regulă, mașini, dispozitive sau aparate miraculoase: „În prima categorie intră mașinile «miraculoase» care fac legătura cu un mediu sau cu un univers nou, rachetele, aparatele de zbor în atmosferă, submarinele, mașinile-amfibie, aparatele de transport instantaneu într-un punct îndepărtat al spațiului, în alt timp sau într-un univers paralel (cronomobilele, transmițătoarele de materie) și chiar automobilul” (Manolescu, 1980: 176).

În afara funcției magice a acestor obiecte de transport, „înzestrate nu atât cu personalitate, cât cu o forță de atracție fascinantă, care trădează o funcție simbolică și o legătură sufletească cu personajele, de un tip special” (Manolescu, 1980: 176), cea mai pregnantă funcție literară a acestora este, fără-ndoială, funcția lor integratoare, în măsură să activeze anumite virtuți terapeutice, ori de câte ori, în și prin actul lecturii, sunt sublimat tensiunile oricăror pulsioni regresive securizante: „După cum se vede, obiectele din această categorie sunt capabile, toate, să asigure un grad înalt de protecție, comportându-se ca o peliculă impenetrabilă, așezată în jurul eroilor, când aceștia se află în alte medii naturale sau sociale decât cele pe care le considerăm firești. În momentele de spaimă sau de neliniște, când caută instinctiv protecția, copiii se retrag sub mese, în dulapuri și, în general, în spațiile închise și mici. [...] Atracția cititorilor de o anumită vârstă sau dintr-o anumită categorie, spre obiectele de transport de acest tip, se poate deci explica printr-un demers sufletesc complicat, care devine primejdios pentru literatură în clipa în care traduce prea apăsător instinctul firesc al retragerii în copilărie și, în general, al regresiei psihice” (Manolescu, 1980: 177-178).

Prezența obiectelor S.F. „de distrugere” se asociază, de fiecare dată, cu previziuni sumbre asupra nebănuitelor consecințe autodistructive ale escaladării violenței: „*Armele din clasa a doua a obiectelor științifico-fantastice abundă în S.F.-ul marțial, ilustrând o deformare a fanteziei, de tip paranoic, și apar cu o funcție de avertizare în scenariile anticipative ale S.F.-ului grav*” (Manolescu, 1980: 178).

Celui de-al doilea tip de obiecte auxiliare îi aparțin atât *obiectele „ajutătoare” propriu-zise*, cât și cele „*aparent ajutătoare*”. Din prima categorie „*fac parte obiectele ajutătoare, indispensabile eroilor în contextele noi în care sunt implicați, mulțimea aparatelor minuscule, casnice și de tehnică meșteșugărească, a mașinilor de comunicare și de înregistrat sau, mai simplu, a gadgeturilor*” (Manolescu, 1980: 178). Din cea de-a doua categorie, a obiectelor „*aparent ajutătoare*”, fac parte, în schimb, o serie de dispozitive automatizate sau semi-automatizate, diferite sisteme electronice, mașini sau aparate, care, deși utilizează, asemenea celor din prima categorie, diferite tipuri de energie convențională sau non-convențională, disimulează, în schimb, un înfricoșător potențial alienant: „*Mult mai complexe și mai personale din punct de vedere literar sunt obiectele aparent ajutătoare, de tipul ziarului, al televideofonului sau al televizorului total din Fahrenheit 451, care reifică omul, silindu-l să trăiască într-o dependență din ce în ce mai accentuată față de lucruri. Aici obiectele ascund relații sociale, clase, partide politice sau indivizi hotărâți să manipuleze conștiințele pe o cale mai rafinată și de aceea mai primejdioasă*” (Manolescu, 1980: 179).

Întrucât marchează, în cadrul dialecticii securitate-insecuritate, trecerea de la *funcția simbolică de protecție*, care caracterizează prezența literară a motivului obiectelor de transport, la *funcția de avertizare*, indusă de recurența motivului obiectelor de distrugere din „*S.F.-ul marțial*”, motivul obiectelor științifico-fantastice *aparent ajutătoare* se asociază invariabil cu meditațiile asupra condiției existențiale a umanității viitoare, asupra raporturilor din ce în ce mai complexe dintre om și mașină sau dintre om și obiectele inanimate, atrăgând, la rândul său, atenția asupra amenințărilor pe care reificarea, alienarea, înstrăinarea sau dezumanizarea le-ar putea reprezenta pentru specia umană: „*Chiar și atunci când nu mediază interese politice și sociale, mașinile, aparatele, lucrurile fără viață se pot substitui treptat conștiinței, încercând să facă din om obiectul unui obiect. În romanele*

tradiționale, oamenii se pot falsifica sufletește datorită unei pasiuni care trece peste marginile firii, datorită dorinței de putere sau de bogății. Vorbind despre obiectele din jurul nostru, din ce în ce mai «vii» și mai numeroase, literatura S.F. atrage atenția asupra unei *probabilități de dezumanizare noi*” (Manolescu, 1980: 179-180 s.n.).

Relația dintre convențiile *basmului* și cele ale *literaturii S.F.* nu se reduce însă la asemănările decurgând din tentativa de a transfigura și de a reprezenta literar cele mai îndrăznețe aspirații ale omului dintotdeauna, ci ea își relevă întreaga complexitate la nivelul propunerilor diferite de rezolvare artistică a tensiunilor dintre *ideal* și *realitate*, ceea ce e de natură să repună în discuție raporturile dintre literatura S.F., pe de o parte, și categoriile realismului și ale fantasticului, pe de altă parte: „Dar relația basm-S.F. nu poate fi redusă la atât. În esență, toate situațiile enumerate mai sus exprimă un decalaj între o dorință și ceea ce poate fi realizat la un moment dat, într-un anumit context de viață. Asemănarea dintre basm și S.F. încetează în momentul în care ele numesc posibilitatea de desființare a acestui decalaj. În timp ce basmul apelează la miraculos și feeric, S.F.-ul recurge la rațional și (la limită) la ceea ce este virtual științific (pseudo-științific). Convenția basmului, magică și rituală în punctul de plecare, presupune un aranjament schematic al situațiilor; fiind științifică sau tehnică, convenția S.F.-ului are în vedere situații virtual-realiste, nelimitate ca număr și prin aceasta diverse. Frecvența repetiției sau stereotipia sunt invers proporționale cu numărul situațiilor care urmează să fie dramatizate. În comparație cu basmele, prin numărul mare de specii, de teme și de motive, literatura S.F. tinde spre o configurație ireductibilă, de tip romanesc, și în înțelesul acesta ea nu este cu mult mai stereotipă decât literatura *mainstream*” (Manolescu, 1980: 59-60).

Temele care conferă S.F.-ului individualitate de gen și statut literar original sunt, în primul rând, temele sale „*manifeste*”, teme centrale sau specifice. În opinia lui F. Manolescu (1980: 85), aceste teme de referință sunt următoarele: 1. „*Călătoria interplanetară*”; 2. „*Invazia*” și „*Războiul lumilor*”; 3. „*Sfârșitul lumii*”, „*Catastrofa*”, „*Romanul post-atomic*”; 4. „*Atlantida*”, „*Lumile ascunse*”; 5. „*Universul paralel*”; 6. „*Călătoria în timp*”. În afara temelor „*latente*”, teme comune cu literatura (considerată) „*adevărată*” (natura și omul, timpul, trecutul, copilăria, călătoriile utopice, pluralitatea lumilor, iubirea, moartea, prietenia, familia etc.), teme *majore* sau teme „*periferice*”, teme

propriii sau teme „preluate”, teme tipice sau atipice, în cadrul literaturii S.F. se înregistrează, de asemenea, și recurența unor teme „obsedante”, între care F. Manolescu (1980: 83-85, 100-107) menționează „nostalgia vieții rurale”, „anti-urbanismul”, tema „extratereștrilor” din S.F.-ul interplanetar sau tema universurilor „submerse”, ascunse, nedescoperite, dispărute sau inaccesibile, fie în interiorul sau pe suprafața pământului, fie în lumile planetare ale altor sisteme solare. Acest regim al imaginarului se manifestă însă la concurență sau prin contaminare cu o serie de alte teme de referință ale genului, precum „terraformarea” altor universuri (Ray Bradbury, *Cronici marțiene*), războiul lumilor, sfârșitul lumii, catastrofele naturale, respectiv civilizațiile, lumile sau speciile dispărute sau pierdute, fie prin extrapolarea acestor dominante tematice, în cadrul unor universuri ficționale propriu-zise, fie prin diverse actualizări artistice ale unor „amintiri mitice” despre „patrii cosmice”, „țări” îndepărtate sau „tărâmurii” uitate de timp: „Pellucidar” (E.R. Burroughs), „Plutonia” (V.A. Obrucev), „Symzonia” (A. Seaborn), „Atvatabar” (W.R. Bradshaw), „Thule” (W. Nabokov); „Atlantida” (Al. Beleaeu, V. Kernbach, A.N. Tolstoi), „Rhéa” (F. Richard-Bessière), „Lemuria”, „Gondwana” (V. Huber), „Utopia” (H.G. Wells), „Kadath” (H.P. Lovecraft), „Hyperboreea” (I.P. Culianu), „Rhea”, „Aggartha”, „Shambala” etc.

Pentru aceste dominante și deschideri tematice, cele mai cunoscute repere textuale sunt următoarele: Clifford D. Simak, *City, Poarta care duce dincolo, A fost odată pe Mercur*; Ray Bradbury, *Cronici marțiene*; L. Carroll, *Alice în țara Minunilor*; H.G. Wells, *Mașina timpului, În abis, Oamenii ca zeii*; J. Verne, *O călătorie către centrul Pământului, 20.000 de leghe sub mări*; E.R. Burroughs, *Ciclul Pellucidar*; Al. Beleaeu, *Ultimul om din Atlantida*; V. Kernbach, *Luntrea sublimă*; A. Conan- Doyle, *Aventurile profesorului Challenger, Lumea pierdută*; J.-H. Rosny -Aîné, *Uimitoarea călătorie a lui Hareton Ironcastle*; I. Hobana, *Un fel de spațiu*; V. Huber, *Aventură în Gondwana*; I.P. Culianu, *Hesperus*.

1. „Călătoria interplanetară” sau călătoria cosmică:

„Cea mai simplă temă a literaturii S.F. este tema călătoriei interplanetare sau cosmice. Ea are un caracter eminamente anticipativ, exprimând dorința arhetipală a omului de a se desprinde de Pământ. În același timp, fiind pe punctul de a se transforma într-un fapt real, cea mai veche temă a literaturii S.F. amenință să părăsească domeniul, pentru a se retrage în fondul istoric și pasiv al genului” (Manolescu, 1980: 85).

În faza preistorică a literaturii S.F., călătoria cosmică (spre Lună, spre exemplu) este evocată pe coordonatele speculației fanteziste comice sau ironice (Cyrano de Bergerac) sau stau sub semnul paradoxului (R.E. Raspe). Ulterior, încorporarea unor elemente de anticipație științifică va conduce la realizarea unor capodopere ale genului (E.A. Poe, *Hans Pfaall*, Jules Verne, *De la Pământ la Lună*, epopeile spațiale ale lui E.R. Burroughs, din ciclurile S.F. despre Lună, Marte sau Venus, A.N. Tolstoi, *Aelita* ș.a.), însă, o dată cu înlocuirea ei de către recurențele tematice ale teoriei *hiperspațiului* sau *hiperimpulsului*, tema călătoriei interplanetare tinde să se epuizeze. Reținem între reperele fundamentale ale resurecțiilor ei provizorii, capodoperele literare ale lui Arthur C. Clarke din seria inaugurată de 2001, *Odissea spațială* sau cele din saga *Dune* de Frank Herbert, memorabilul ciclu al *Fundației*, realizat de I. Asimov, la care s-ar mai putea adăuga lucrări semnificative din creația lui A.E. van Vogt: *Destinația: Univers!*, respectiv *Odissea navei Space Beagle* și *Star Cluster*, iar între lucrările românești, menționăm creația lui Al. Hertzog, *Dincolo de stele* (călătoria interplanetară, dar și emigrarea și viața extraterestre sau catastrofa cosmică)sau romanul lui Ion Hobana, *Oameni și stele*.

2. „Războiul lumilor” și „invazia” terestră sau extraterestră:

„S-ar crede că povestirile și romanele lui H.G. Wells epuizează toate combinațiile posibile ale temei invaziei, în variantă extraterestră sau provocată de agresori pământeni. În realitate, există cel puțin două motive care explică longevitatea acestei teme. Primul motiv ține de efectul literar al tipului special de conflict pe care îl presupune agresiunea și invazia, al doilea trebuie căutat în funcția variabilă pe care o îndeplinește agresorul, pentru că, deși formula este fixă, un tip special de coerență, și prin aceasta, adevăratul conținut al romanului, vor decurge de aici.” (Manolescu, 1980: 91).

Ca urmare a exploatării variatei problematice a invaziei extraterestre sau a aceleia provocate de proliferarea monstruoasă a unor agresori pământeni, „animale și plante de pe propria noastră planetă care, prin numărul lor impresionant, prin forță sau prin inteligență pot pune în pericol existența rasei umane” (Manolescu, 1980: 90), tema războiului lumilor antrenează – uneori cu efecte literare remarcabile – spectaculoase răsturnări ale perspectivei antropocentriste asupra lumii și asupra vieții în univers: „Ficțiunea invaziei vrea să spună că o rasă mai inteligentă și mai puternică decât

cea umană s-ar putea instala pe Pământ și s-ar putea comporta cu omul exact în felul în care acesta se comportă de mii de ani cu celelalte specii. Tema inițială a invaziei a fost completată cu o temă nouă, a *cutiei în cutie* sau a lumilor *emboîtés*, așa încât unul din personajele cărții se poate întreba la sfârșit dacă nu cumva bestiile locuiesc la rândul lor în pereții locuințelor unor bestii mai mari, care și ele locuiesc în pereții caselor unor bestii-bestii-bestii" (Manolescu, 1980: 94).

Texte de referință pentru acest univers tematic: H.G. Wells, *Războiul lumilor*, *Înflorirea ciudatei orhidee*, *Imperiul furnicilor*, *Hrana zeilor*; K. Čapek, *Război cu salamandrele*; Clifford D. Simak, *City* („un fel de Biblie canină”, în care „pentru câini, omul este un produs legendar al credințelor populare”, o noțiune la fel de ininteligibilă ca acelea de „oraș”, „război” sau „a omori”, aparținând unei mitologii „transmise de secole, din generație în generație”) (Manolescu, 1980: 94); A.E. van Vogt, *Război împotriva rului*; G. Klein, *Seniorii războiului*.

3. „Sfârșitul lumii”, „Catastrofa”, „Romanul postatomic”:

„În același timp există o motivație ideologică a literaturii catastrofice, care se naște în momentele de epuizare ale vechilor sisteme politice și sociale, generează pesimism și creează confuzie între istoria care se face și istoria care este făcută” (Manolescu, 1980: 100).

Literatura apocaliptică anticipativă, indiferent dacă este vorba de ceea ce se înțelege prin literatura sfârșitului lumii, de literatura catastrofelor planetare sau de literatura post-atomică și indiferent dacă se întemeiază sau nu pe motivații ideologice, sociale, istorice sau filozofice, legate de declinul civilizației umane, „se întemeiază pe amintirea, mereu stimulată de realitate, a catastrofelor planetare, pe o veche temere escatologică, exprimată în Biblie sau în gândirea mitologică și legendară (Apocalipsa, potopul, Ragnarök, Völuspá)” (Manolescu, 1980: 95). Toate aceste alternative sunt bogat exemplificate și de literatura S.F., prin tematizări dintre cele mai diverse: potopul, coliziunea cosmică, furtunile apocaliptice, ploile meteoritice, seismele geologice, suprapopulația, poluarea, epidemiile nimicitoare, catastrofele nucleare sau tragediile ecologice. În concluzie, observă F. Manolescu, „De la frisonul preromanticilor, stârnit de ruinele marilor civilizații dispărute, până la teroarea în fața accidentului cosmic, tema sfârșitului lumii cuprinde un număr nelimitat de nuanțe. Ea a fost stimulată, de obicei, de o spaimă, de un complex colectiv al vinovăției sau de o nemulțumire față de trecut care, după ce s-a exprimat în

forme apocaliptice, sfârșește prin a face propuneri de resurrecție, oferind un model nou de civilizație și referindu-se, aproape întotdeauna, la eternul cuplu adamic. Modelul utopic și cuplul paradisiac sunt cele două elemente care compensează aproape toate catastrofele finale" (Manolescu, 1980: 100).

Texte ilustrative pentru literatura sfârșitului lumii: H.G. Wells, *O poveste a zilelor ce vor veni, În zilele cometei*; Victor Anestin, *O tragedie cerească*; Felix Aderca, *Orașele scufundate*; David Brin, *Poștașul vine după Apocalips*.

4. „Atlantida” și „lumile ascunse”:

„Dacă în cazul romanelor despre Atlantida, sintaxa narativă era determinată de existența unui proto-model, în cazul lumilor ascunse ea depinde de un itinerar destul de riguros, care presupune îndreptarea atenției spre o anumită zonă terestră inaccesibilă, alcătuirea corpului expediționar, drumul propriu-zis, trecerea în universul secret, examinarea lui, întoarcerea în punctul de plecare. Tipic este aici accidentul final, care determină pierderea tuturor probelor colectate în timpul expediției. Caracterul excepțional și închis al lumilor ascunse este subliniat și pe această cale, și așa cum, în general, călătorii temporali nu pot transporta obiecte decât într-o singură direcție (din trecut spre viitor), membrii unei expediții care a traversat o lume ascunsă nu pot aduce cu ei nici o dovadă în sprijinul descoperirilor făcute" (Manolescu, 1980: 105-106).

Diversele configurații ale sintagmaticii textuale corespunzătoare acestui domeniu tematic rezidă, în opinia lui Florin Manolescu (1980: 103-107), într-o suită de variațiuni ale unui „proto-model” care condiționează, la rândul-i, sintaxa narativă, pe coordonatele articulării elementelor unei „componente fixe” (cuprinzând descrierea geografică, socială și spirituală a lumilor dispărute – ascunse, pierdute etc. –, personajele tematice, evenimentele perturbatoare, respectiv restabilirea ordinii inițiale) și ale unei „componente variabile”, care revelează în final „caracterul excepțional și închis al lumilor ascunse” (Manolescu, 1980: 106).

Cu toate că scenariul componentei variabile presupune frecvent variate contaminări tematice (catastrofa, călătoria interplanetară, contactul cu civilizații extraterestre, „enigmistica terestră” și/sau „astrală”, călătoria în timp etc.), structura acestei componente cunoaște, de regulă, o anumită dispoziție stereotipă a seriei evenimentelor narative: localizarea, constituirea expediției, stabilirea itinerarului, modalitățile de acces, trecerea în universul

secret, traversarea și investigarea acestor toposuri interzise (ascunse, dispărute, pierdute etc.), întoarcerea în punctul de plecare, „accidentul final” și pierderea probelor: „A face descoperiri senzaționale și a pierde în ultima clipă dovezile de credibilitate, a pătrunde cu relativă ușurință în buzunarele secrete ale planetei și a ieși cu foarte mare dificultate de aici, acestea sunt trucurile cele mai obișnuite ale romanelor despre lumile ascunse și, în același timp, un mod special de a dovedi că legătura dintre realitate și literatura S.F. nu s-a pierdut” (Manolescu, 1980: 107).

Repere textuale semnificative pentru literatura acestui domeniu tematic: *Ultimul om din Atlantida* (Al. Beleaev), *Aelita* (A.N. Tolstoi), *O călătorie către centrul Pământului, 20.000 de leghe sub mări* (J. Verne), *Mașina timpului, În abis, Oameni ca zii* (H.G. Wells), *Ciclul Pellucidar* (E.R. Burroughs), *Aventurile profesorului Challenger, Lumea pierdută* (A.Conan-Doyle), *Uimitoarecălătorie a lui Hareton Ironcastle* (J.H. Rosny-Aîné), *Aventurile lui Arthur Gordon Pym* (E.A. Poe), *Plutonia* (V.A. Obrucev), *Demoni și miracole* (H.P. Lovecraft), *Un fel de spațiu* (I. Hobana), *Aventură în Gondwana* (V. Huber), *A zecea lume, Cetatea morților* (V.Colin).

5. „Universul paralel” („micro-megas”)și paradoxurile spațiului cu n dimensiuni:

„În comparație cu tema lumilor dispărute sau ascunse, care presupun, în general, o imaginație și o scenografie de tip muzeal, tema universului paralel este mai literară și mai sofisticată. [...] Ca problemă de situare literară, universul paralel reprezintă o înnoire de fond prin care literatura S.F. iese dintr-o dependență mai veche (față de literatura de aventuri, față de utopie) și se fixează în propriul ei perimetru. Această schimbare, care numai în aparență se reduce la decor, și care este, de fapt, o dovadă de maturitate literară și de autonomie, poate fi comparată cu revoluția produsă în literatura mainstream prin introducerea distincției dintre timpul matematic și durată (H. Bergson) sau prin descoperirea spațiului interior și a subconștientului”(Manolescu, 1980: 107, 109).

Acestui univers tematic îi aparțin toate reprezentările literare ale recurenței (prin repetiție, reduplicare, reflexie, multiplicare etc.) care funcționează – de regulă, în ucronii – ca alternative virtuale ale universurilor de referință: „viața ca vis”, „reverberația în oglinzi”, „reverberația” teleportării sau „ecoul transmutării materiei”, „dublul”, „cutiile în cutie”, „păpușile rusești”, pluralitatea lumilor (lumile labirintice, lumile cu n dimensiuni) și lumile „citite «à

rebours»", „macro sau micro-universul ca replică a lumii în care trăim («micro-megas»)", respectiv „echivalența dintre universul mare și universul mic" (Manolescu, 1980: 108-112).

Exemple literare tipice: *Lentila de diamant* (Fitz-James O'Brien), *Oameni ca zeii* (H.G. Wells), *Norul lui Magellan* (S. Lem), *Seniorii războiului* (G. Klein), *Omul din Castelul înalt* (Ph.K. Dick), *Ultimul avatar al lui Tristan* (V. Colin).

6. „Călătoria în timp” și paradoxurile „chirurgiei temporale”:

„Călătoria în timp se transformă într-o temă de referință a literaturii S.F. în momentul în care scriitorul contestă legea ireversibilității timpului, inventează mijlocul de a se sustrage determinismului istoric și încearcă să rezolve dificultățile logice care decurg de aici. [...] De fapt, argumentele teoretice sunt inutile și călătoria în timp trebuie acceptată ca fiind una dintre cele mai fascinante speculații logice din întreaga literatură S.F.”(Manolescu,1980:114).

Două sunt, în plan artistic, consecințele majore ale acceptării convenției științifico-fantastice a călătoriei în timp. Se înregistrează, astfel, pe de o parte, o extraordinară evoluție, precum și o remarcabilă varietate a formelor și a motivelor literare, „prin care trecutul sau viitorul devin realități accesibile și bariera timpului este înlăturată”, iar, pe de altă parte, se produce o spectaculoasă diversificare tipologică a paradoxurilor temporale, ca „situații-limită care decurg din acceptarea convenției de călătorie în timp” (Manolescu,1980:113,114). În ceea ce privește motivele literare ale raportării la supra-tema timpului, cele mai cunoscute recurențe înregistrate sunt, după F. Manolescu (1980:113), următoarele: visul, fenomenul scurgerii timpului în sens invers, elixirul sau rețeta alchimică, televiziunea temporală, grefele neuro-chirurgicale, hibernarea artificială sau anabioza și manipularea metabolismului uman. În același timp, sunt trecute în revistă principalele paradoxuri temporale, de la cele mai simple, la cele mai sofisticate (prin reducere la absurd), prin care fantezia anticipativă speculează asupra naturii și a înțelegerii timpului, pe diferite coordonate de probabilitate. Dacă însă, într-un fel sau în altul, este posibil ca atât paradigmele istoriei, cât și dimensiunile timpului să rămână, în cele din urmă, neschimbate, iar tentativele omului de a se sustrage determinismului spațio-temporal să nu se realizeze decât în planul imaginarului, atunci se impune cu atât mai mult ca aceste exerciții ale ficțiunii speculative să

fie reconsiderate după criterii artistice propriu-zise, precum cele axiologice și estetice: „a contesta cu argumente filozofice sau logice paradoxele și chirurgia temporală însemnează a confunda viața cu literatura, care rămâne singura modalitate de a aduce amendamente istoriei, în afara ei, sugerând, și pe această cale, o judecată de valoare necesară” (Manolescu, 1980: 119).

Repere textuale de referință pentru literatura acestui univers tematic situat, din nou, la limita dintre „*space-opera*” și „*time-opera*”, dintre categoriile realului și cele ale fantasticului: *Mașina timpului* (H.G. Wells), *Rețeta Makropolis* (K. Čapek), *Omul cu urechea ruptă* (E. About), *Sfârșitul eternității* (I. Asimov), *Patrula timpului* (P. Anderson), *În anul 4000 sau O călătorie la Venus* (V. Anestin), *Glasul trecutului* (I. Hobana), *Viitorul al doilea*, *Capcanele timpului*, *Dinții lui Cronos*, *Babel*, *Divertisment pentru vrăjitoare* (V. Colin), *Oracolul* (Gh. Săsărman), *Omul și năluca* (Adrian Rogoz), *Noaptea memoriei* (M. Opriță).

Alături de celelalte elemente structurale caracteristice literaturii S.F. (sistemul de relații, cele mai cunoscute specii, convențiile formale, principalele domenii tematice, „obiectele-S.F.” etc.), „seria particulară de personaje-tematice” pe care o propune literatura S.F. definitivează individualizarea acesteia ca „literatură pe cale proprie” (Manolescu, 1980: 137), inclusiv în cadrul literaturii pentru copii și tineret, ca tip particular de agregare textuală a convențiilor constitutive caracteristice literaturii S.F. în general. Cele mai reprezentative tipuri literare sunt, în acest sens: 1. „*Savantul*”; 2. „*Geniul rău*”; 3. „*Super-eroul*”/ „*Sub-eroul*”; 4. „*Homo futurus*”; 5. „*Robotul*”; 6. „*Androidul*”; 7. „*Mutantul*” și 8. „*Extraterestrul*” (Cf. Manolescu, 1980: 134-175).

1. „*Savantul*”. Pentru figura literară a *savantului*, ilustrative sunt varietățile tipologice ale omului de știință, reprezentate de o serie de personaje memorabile ale tradiției clasice sau moderne a S.F.-ului, simboluri romantice ale științei care depășește puterea de înțelegere și de acceptare a umanității contemporane lor, între care, inginerul, biologul, medicul, fizicianul sau profesorul (inclusiv în varianta „profesorului distrat”), ca oameni de știință sau inventatori geniali, deopotrivă cercetători străluciți și oameni de laborator, teoreticieni vizionari și practicieni exemplari, eroi civilizatori și personalități demiurgice. Treptat însă, această figură emblematică a vârstei de aur a literaturii S.F. tinde să-și piardă valoarea tematică: „În S.F.-ul epocii

ășa-numite «de aur», savantul impunător din literatura lui Jules Verne devine omul de știință genial, dar fără audiență și autoritate, pentru că se ascunde în spatele modestiei și pentru că oamenii au devenit mai circumspecți. [...] Personaj «vechi» în literatura S.F., *savantul* suferă un proces de degradare lentă, fie prin idealizare excesivă și atribuirea tuturor calităților la superlativ, fie prin apropierea de clișeul *superman*-ului din benzile desenate" (Manolescu, 1980: 140).

Personaje tipice în împrejurări tipice: fizicianul Griffin, din *Omul invizibil* (H.G.Wells), doctorul Frankenstein, din *Frankenstein* (Mary W. Shelley), profesorul Lidenbrock, din *Călătorie spre centrul Pământului* (J. Verne), profesorul Aronnax și căpitanul Nemo, din *20.000 de leghe sub mări*, profesorii Summerlee și Challenger, din *Lumea pierdută* (A. Conan-Doyle), profesorul Trehub, din *Norul lui Magellan* (S.Lem), inginerul Prokop, din *Krakatit* (K. Čapek) sau, la limită, inginerul Robur, din *Robur Cuceritorul* sau *Stăpânul lumii* (J. Verne), iar, din literatura română modernă, pot fi amintiți, între alții, profesorul Honigberger, din *Secretul profesorului Honigberger* (M. Eliade), doctorul Zarian, din *Omul de cristal* (N. Rădulescu-Niger), doctorul Heraclide, din *Stafile dragostei* (Al. Nour, I. Glicsman, P. Mihăescu, Al. Bilciurescu), profesorul Lazăr, din *Brațul Andromedei* (Gib Mihăescu), inginerul Coppelius, din *Baletul mecanic* (Cezar Petrescu), savantul Topler, din romanul fantastic *Agerul Pământului* sau Ion Năsdrașanul, din basmul științific omonim (I.C. Vissarion). Tot între aceste memorabile figuri de savanți mai pot fi înscrși, de asemenea, împărații-inventatori întâlniți în creațiile literare ale lui I.C. Vissarion: Floreal, din *Agerul Pământului*, Zapis-Împărat, Ber-Căciulă-Împărat sau Împăratul vulturilor, din basmele științifico-fantastice cu același titlu.

2. „*Geniul rău*”. Operele dominate de simbolurile „*geniului rău*” se definesc, nu numai sub raport tipologic, prin opoziție cu creațiile centrate pe reprezentările idealizate ale figurii „*savantului*”, ci și din punctul de vedere al unor niveluri valorice diferite sub aspectul gradului de literaritate intrinsecă. În acest sens, precizează Florin Manolescu (1980: 141, 144), „savantul consacrat de literatură ca erou civilizator și exemplar cunoaște o variantă populară, în stil jos, a *geniului rău* sau *nebun*, cu înclinații sadice, mizantrop și grandoman. [...] Cu mici excepții, literatura cu *savanți nebuni* reprezintă, ca

valoare, limita de jos a S.F.-ului. [...] Adeseori, nivelul literaturii atârână de nivelul modelului de cititor și de gust pe care îl au în vedere autorii. *Savantul nebun* este un personaj de *catharsis*, programat pentru cititor și pentru gustul mijlociu al acestuia. Algoritmul lui este fix, ca și cel al criminalului din romanul polițist, nu numai pentru că savantul nebun este antipatic și rău, dar și pentru că bunul simț și orgoliul cititorului nu ar accepta ca planurile lui să devină realitate."

Între cele mai cunoscute figuri literare ale „*geniului rău*” se numără doctorul Moreau din *Insula doctorului Moreau* (H.G. Wells), inginerul Garin din *Hiperboloidul inginerului Garin* (A.N. Tolstoi) sau aparițiile emblematice din galeria prozei lui A.R. Beleaev: profesorul Salvador din *Omul-amfibie*, profesorul Height din *Ariel*, chirurgul Kern din *Capul profesorului Dowell* sau mister Bailey din *Traficantul de aer*. În literatura română, memorabilă este figura lui Scat Mor „*maniacul științei*” din romanul *Babel* de V. Colin.

3. „*Super-eroul*”/ „*Sub-eroul*”. Pentru Florin Manolescu (1980: 144-145), „*super-eroul* literaturii S.F. descinde dintr-o schemă veche a gândirii mitice sau legendare. [...] Tipologic, *super-eroul* este o ființă hipertrofică, un personaj cu o rezistență biologică neobișnuită, care îndeplinește funcția de adversar al unui rău mai mult principial și mai puțin social sau istoric. Conceptul devine clar nu prin raportare la noțiunea de *Übermensch*, din *Also sprach Zarathustra*, a lui Nietzsche, cu care *super-eroul* nu are nimic în comun, ci la aceea de *superman* din benzile desenate (*Superman*, de Jerry Siegel și Joe Shuster, în *Action Comics*, 1938, *Batman*, *Flash Gordon*, *Captain America* etc.). În comparație cu *eroul* civilizator (savantul, inginerul), *super-eroul* este un personaj profilactic, mobilizat în permanență pentru a salva omenirea sau întreaga planetă de la o distrugere sigură. Această misiune exercitată fără întrerupere, pe măsură ce răul recidivează într-o tentativă nouă, îl deosebește de *mutant*, care are și el una sau mai multe funcții vitale hipertrofiate, dar care duce aproape întotdeauna o existență ilegală, contestată de omul normal.” Din punct de vedere tipologic, „*super-eroul*”, ca entitate cu funcții vitale hipertrofiate pentru nevoile luptei principale împotriva răului, își găsește o neașteptată contra-pondere în varietățile non-convenționale – complementare sau nu – reprezentate de diferitele întrupări ale „*sub-eroului*”, ale „*anti-eroului*” sau ale „*omului obișnuit*”, care își precizează identitatea în literatura avangardei S.F., în așa-numita literatură *new-wave* sau

„literatura noului val”, ca „psiho-ficțiune”, în Anglia („new science-fiction”, „inner space” etc.) sau ca „speculative fiction”, în Statele Unite: „Acceptată sau nu, mișcarea new-wave reprezintă o tentativă de apropiere a S.F.-ului, cu mijloacele polemice ale avangardei și ale experimentului, de «literatura obișnuită». Forma tradițională a povestirii, înțeleasă ca narațiune liniară și practică în mod simplificator în literatura de consum, este recuzată. Interesul scriitorilor (influențați de suprarealism, de experiențele psihedelice și de artele pop) se îndreaptă spre stil și spre tehnicile narrative noi pentru S.F. (dicteul automat, așa numitul «stream of consciousness»), împrumutate din literatura *mainstream*. Scriitorii „noului val” S.F. urmăresc să realizeze o lărgire a domeniului printr-o tematică nouă, prin ignorarea tabuurilor, prin examinarea spațiului interior (*inner space*) și a inconștientului, îndreptându-și atenția spre experiențele sufletești extreme și, implicit, spre categoria anti-eroilor (oameni handicapați, personajele complexate, cu infirmități psihice sau fizice)” (Manolescu, 1980: 147).

4. „*Homo futurus*”. „*Omul viitorului*” este, de regulă, deși (considerat) superior, o ființă „scindată”, ca urmare a unor „asimetrii biologice” și „a unor diferențieri simbolice”, ipotetic determinate de înseși direcțiile paradigmatic postulate de science-fiction în privința evoluției speciei umane, respectiv „perfectibilitatea și capacitatea de adaptare fizică sau psihică”: „De obicei, dialectica modificărilor la care literatura S.F. îl supune pe *homo futurus* se reduce la doi termeni: decadența fizică și perfecțiunea intelectuală sau psihică” (Manolescu, 1980: 149-150).

Diferenței umane simbolice, specifice evoluției biologice a omului de mâine, specializări dintre cele mai insolite ale percepțiilor senzoriale și extra-senzoriale, ca urmare a multiplelor adaptări ale speciei umane la provocările „mândrei lumi noi” (A. Huxley), pot fi întâlnite deopotrivă în literatura română (de la Felix Aderca la Adrian Rogoz) sau în literatura străină (de la H.G. Wells la Brian W. Aldiss). Esențială este însă de fiecare dată recunoașterea temerii ca, dincolo de dialectica modificărilor sale adaptative viitoare, aceste schimbări, necesare și inevitabile în cele din urmă, în ordinea imperativelor evoluției speciei umane, să nu antreneze și alterări ireversibile ale însuși idealului unei umanități superioare: „Dezvoltată literar, diviziunea din ce în ce mai radicală a muncii, ca idee practică a

secolului XIX, face imposibilă aplicarea vechiului adagiu latin al minții sănătoase într-un corp sănătos. [...] Aplicat și de data aceasta, procedeul reducerii omului la absurd atrage atenția asupra degradării umane, care poate decurge din degradarea mediului natural sau social al planetei (Manolescu, 1980: 150-151).

5. „*Roboți și androizi*”. Semnificația tematică cea mai profundă și mai complexă a acestei categorii tipologice derivă din străvechea obsesie umană „a creației artificiale”. Cu toate acestea, precizează Florin Manolescu (1980: 161), „deosebirea cea mai importantă dintre *androizi* și *roboți* este o deosebire fizică. Androidul este un organism biologic, produs de om pe altă cale decât prin procreație, robotul este o mașină electronică, preponderent metalică, aparținând altui „regn”. De aceea, cu toate că inițial personajele lui Karel Čapek din *R.U.R.* fuseseră denumite roboți, ele trebuie considerate, prin definiție, androizi. Invers, andreida lui Villiers de l'Isle-Adam, frumoasa Evă viitoare, este în realitate un robot complicat, cu propulsie electrică.”

Indiferent de natura descendenței sale, de nenumăratele sale varietăți tipologice (diverse „automate”, „păpuși mecanice”, marionete, „animale-mașină”, „oameni-mașină”, „aparate umanoide”, computere, ciborgi etc.) sau de la fel de variatele sale alternative denominative, prezența robotului în literatura S.F. exigentă și gravă se asociază cu tema relației armonioase sau, dimpotrivă, antagonice dintre om și mașină, cu reflecții asupra condiției umane, asupra creației în general: „Dacă formal este posibil să stabilim o linie de demarcație netă între vechile automate și roboții din literatura S.F., există o valoare a semnificației, mai importantă, o funcție care se păstrează aproape neschimbată și care decurge din faptul că *robotul* apare pe un teren pregătit de mitologie și de contextul creștinismului medieval. Astfel, cea mai insistentă sugestie pe care o inspiră acest personaj-tematic este teama de artificial, rezerva față de creația care concurează firea” (Manolescu, 1980: 155). Tot astfel, indiferent de multiplele sale întruchipări literare tradiționale („golem”, „alraun”, „homunculi”, „proiecțiile psihice”, „simulacrele”, „plastoizii”, „fantomеle”, „corpurile F” etc.) și de nomenclatoarele diferitelor sale înserieri, problematica androizilor ca „oameni exogeni” trimite de fiecare dată la o serie de interogații tulburătoare asupra îndreptăririi ideii de superioritate a speciei umane față de alte forme

de existență: „De fapt, intriga în literatura cu androizi se întemeiază, de cele mai multe ori, pe ideea inegalității și a discriminării biologice. [...] Dacă prin polemica teoretică și prin refuzul principal al literaturii cu roboți Stanislaw Lem săvârșea, ca orice polemist, o exagerare, prin *Solaris* el ne oferă o rezolvare exemplară a problemei stereotipiei de motive, de teme sau de personaje din literatura S.F. În romanul său, planeta Solaris a devenit un loc simbolic al judecății într-o instanță supremă, iar androizii, o alegorie terifiantă a imaginilor apăsătoare și a complexelor care ne urmăresc toată viața și de care încercăm zadarnic să scăpăm” (Manolescu, 1980: 163-164).

Câteva repere textuale indispensabile înțelegerii semnificației tematice a literaturii S.F. cu roboți și androizi:

Eu, robotul, *Povestiri cu roboți*, seria *Caverne de oțel*, *Soarele gol*, *Roboții de pe Aurora* (I. Asimov), *R.U.R.* (K. Čapek), *Viitoarea Evă* (V. de l'Isle-Adam), *Omul ilustrat* (R. Bradbury), *Frankenstein* (Mary W. Shelley), *Babel* (V. Colin), *Seniorii războiului* (G. Klein), *Solaris* (S. Lem), *Baletul mecanic* (Cezar Petrescu), *Isprava androidului mut* (Gh. Săsărman), *Paralela-enigmă* (G. Anania și R. Bărbulescu).

7. „*Mutantul*”. Veridicitatea valorizării ficționale a complexității tematice pe care ideea de mutație biologică o aduce în sfera literaturii S.F. este, de regulă, urmarea exploatării artistice superioare a unor „valori de reprezentare umană ” (Manolescu, 1980: 166) reprezentative, cu valoare de manifest, între care respingerea marginalizării, a izolării sau a ostracizării unor categorii umane singulare sau minoritare, respectiv protestul împotriva oricărui tip de discriminare, de represiune sau de persecuție „exercitate de o umanitate care și-a pierdut discernământul” (Manolescu, 1980: 167).

Prin destinul său „dramatic și singular”, de ființă cu aptitudini excepționale, dobândite prin reformularea dirijată sau prin manipularea întâmplătoare a codului genetic (Manolescu, 1980: 164-167), mutantul se deosebește atât de *homo futurus*, cât și de *supra-om*: „Fiind *abatere de la regulă* sau *excepție*, mutantul se deosebește de *homo futurus*, care nu este un personaj de contrast, ci cazul normal al viitorului. În timp ce mutantul trăiește ca individ sau ca grup minimal, cu funcție de *out-sider*, *homo futurus* sugerează specia. Primul este rezultatul unei evoluții care șochează și stârnește împotrivirea, celălalt se naște prin acumulare de amănunte, adică printr-o evoluție lentă, în firea lucrurilor. Mai greu de determinat pare a fi diferența

dintre *superman* și *mutant*. Ambele personaje pot fi înzestrate cu una sau mai multe calități *psi*, pot mișca obiectele de la distanță, pot trăi foarte mult, frizând chiar imortalitatea. Dar în timp ce *supraomul* joacă aproape întotdeauna rolul salvatorului omenirii, *mutantul* este un individ aflat în minoritate și discriminat, ca geniile solitare din poezia romanticilor” (Manolescu, 1980: 165).

În acest domeniu tematic, exemplele de referință sunt cele oferite, din nou, de proza lui H.P. Lovecraft, Ph.K. Dick, A.E. van Vogt sau B.W. Aldiss.

8. „*Extraterestrul*”. Situată, de asemenea, la granița dintre știință și fantastic, problematica *pluralității lumilor* și a *formelor de viață extraterestre* este una dintre cele mai obsedante teme ale literaturii S.F. Modelele xenobiologice propuse de literatura S.F., fie ele *antropocentriste* sau *heteromorfe* (creaturile din familia așa-numiților „*aliens*”), devin treptat prilej de reflecție asupra semnificațiilor și a urmărilor tulburătoare ale contactului ipotetic dintre om (ca individ sau ca specie) și forme de viață extraterestre, în ordinea necesității „de a da un răspuns speranței sau spaimii omenirii de a (nu) fi singură în univers. [...] Întâlnirea dintre specii, imprevizibilă ca eveniment real, preia toate alternativele de contact exprimate în istoria umanității, războiul, exterminarea civilizațiilor, colonialismul sau, dimpotrivă, schimbul de valori și coexistența. (Manolescu, 1980: 174).

Texte de referință pentru acest profil tipologic: H.G. Wells, *Războiul lumilor*; J.H. Rosny- Aîné, *Xipehuzii*, *Navigatorii infinitului*; K. Čapek, *Război cu salamandrele*; A.E. van Vogt, *Război împotriva rului*; I.A. Efremov, *Corăbii astrale*, *Nebuloasa din Andromeda*; S. Lem, *Solaris*; H.P. Lovecraft, *Culoarea căzută din cer*; V. Colin, *Broasca*.

5.2. I.C. Vissarion, creatorul basmului S.F. românesc

Urmând, în literatura română, scrierilor de anticipație științifică aparținând proto-S.F.-ului din țările române, în mare măsură proză de popularizare a științei (cu sau fără funcție didactică), de „tratare a științei” cu mijloacele artei literare postpașoptiste (Manolescu, 1980: 195), traducerile din Jules Verne și E.A. Poe, din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, urmate, la începutul secolului trecut, de traducerile din H.G. Wells și de lucrările de pionierat care

le-au aparținut lui N. Macedonski, V. Eftimiu sau H. Stahl, vor marca un prim reper hotărâtor în definirea specificului de gen – lexicosemantic, textual-tematic și funcțional – al literaturii științifice anticipative și, în același timp, vor contribui decisiv la modelarea interesului publicului cititor autohton, în spiritul noilor convenții literare ale ficțiunii speculative: „Despre o adevărată pătrundere a literaturii S.F. în România se poate vorbi însă abia în a doua jumătate a secolului XIX, când genul începe să se delimiteze de restul literaturii prin activitatea lui Jules Verne, scriitorul cel mai repede asimilat în țările române. (...) De la Iași la București, interesul pentru ceea ce se va numi mai târziu S.F. se mută în Transilvania, pe un teren pregătit de acțiunea pedagogică și vulgarizatoare (în înțelesul de *Aufklärung*) a iluminismului. Aici, câteva din romanele lui Jules Verne pătrund pe calea foiletonisticii” (Manolescu, 1980: 194-195). În acest context, F. Manolescu (1980: 196, 198) este îndreptățit, pe de o parte, să recunoască, într-o notă din „foaia ilustrată” *Globul* (1877), „un veritabil document al sentimentului (dacă nu și al conștiinței) noutății de gen sau de specie literară pe care îl producea în epocă literatura lui Jules Verne”, iar pe de altă parte, referindu-se la publicarea în românește a romanului lui Jules Verne, *Castelul din Carpați* (Sibiu, 1897), să considere că această traducere „reprezintă cel mai important moment de receptare a unui text S.F. în România, în faza romanului considerat deocamdată științific și de popularizare.”

Acest prim moment din istoria devenirii, în România, a tipului particular de ficțiune speculativă reprezentat de literatura S.F., care se va situa, de altfel, constant în avangarda constituirii oricărui alt tip de literatură de frontieră, va deschide calea celor două etape ulterioare ale consolidării acestui nou teritoriu literar, în prima jumătate, respectiv în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Dacă în prima jumătate a secolului XX, și mai ales în anii celui de-al doilea război mondial, dominanta acestui proces a constat, pe de o parte, în diversificarea și în amestecul speciilor cultivate, iar pe de altă parte, în dezvoltarea tuturor mediilor, a mentalităților și a rolurilor producerii și ale receptării acestui nou tip de literaritate, în sensul constituirii unui statut și a unei tradiții de gen, în cea de-a doua jumătate a secolului trecut, se poate vorbi deja despre un proces de recuperare, de conștientizare și chiar de asumare a acestei tradiții literare: „În paralel cu apariția scriitorilor, a revistelor sau a colecțiilor de editură specializate, fenomenul cel mai proeminent care s-a produs în această

perioadă a fost *asumarea tradiției*. Privit de aproape, procesul acesta este spectaculos, desfășurându-se cu o repeziciune care nu are termen de comparație decât în ritmul de asimilare a principalelor curente literare europene, în literatura română din secolul al XIX-lea” (Manolescu, 1980: 257).

Revenind la ordinea de idei referitoare la istoria devenirii, în România, a tipului de ficțiune speculativă reprezentat de literatura S.F. pentru copii și tineret, în sensul constituirii unui statut propriu și a unei tradiții de gen a acestui domeniu literar, considerăm că toate avatarurile recuperării, ale conștientizării și ale asumării acestei tradiții literare la sfârșitul secolului al XIX-lea și, mai ales, la începutul secolului XX se vor resimți de toată cazuistica referitoare la pretinsa lipsă de legitimitate a literaturii pentru copii și tineret în general, asimilată invariabil așa-numitei literaturi minore: „Ceea ce surprinde la toate textele publicate în această perioadă este în primul rând faptul că noțiunea veche de *roman științific* nu mai apare ca denumire a genului. S.F.-ul recurge acum, din instinct, la o strategie literară nouă, renunțând la *popularizare* și apropiindu-se de romanul senzational, fantastic și de consum, din ce în ce mai solicitat de cititori. Rămase în subconștientul epocii în fazele de început, complexe literaturii S.F. încep și ele să se manifeste pentru prima dată în această perioadă. *Literatură de aventuri* pentru copii și tineret, în faza Jules Verne, și *popularizare* în primele două decenii ale secolului XX, S.F.-ul este privit acum ca o componentă a unei literaturi minore, ca un produs frivol, lipsit de orice fundament românesc” (Manolescu, 1980: 240).

Urmarea cea mai semnificativă a acestui fenomen, relevabil nu numai în climatul literar românesc, ci și în mediile literare străine, a fost aceea că toate instanțele importante ale instituționalizării literare – respectiv diferitele instanțe responsabile de producerea, legitimarea, difuzarea, consacrarea sau canonizarea literaturii în general – vor marginaliza constant nu numai literatura pentru copii (și tineret), ci, implicit, și literatura S.F. asimilabilă aceluiași tip particular de literaritate, incluzând-le, după cum s-a observat frecvent, ca „literaturi minoritare”, după caz, fie în cadrul literaturii „proscrise” (subsumate frecvent fenomenului reprezentat de așa-numitele „contra-literaturi”) sau al literaturii „paralele și sălbatice”, fie în cadrul literaturii „regionale” sau al literaturii „de masă” (continuatoarea istorică a cărților populare sau a literaturii de colportaj) (Dubois, 1986: 129-131).

Un neașteptat paralelism între literatura cultă sau populară pentru copii și tineret și literatura S.F. asimilabilă aceluiași tip de receptare – o categorie de cititori din ce în ce mai avizată și mai omogenă și, adesea, foarte exigentă – poate fi observat la nivelul motivului literar al *obiectelor auxiliare*, trimițând la un set comun de *stereotipii* literare și, mai ales, la „o mentalitate a autorului de S.F. diferită de toate celelalte, dar asemănătoare cu mentalitatea de lucru a creatorului de literatură populară” (Manolescu, 1980: 57). Astfel, dincolo de specificul diverselor recurențe ale acestui motiv, atât în cadrul literaturizării elementelor de anticipare științifică, cât și în cadrul determinismului psiho-social al faptelor folclorului literar pentru copii, principalele funcții activate – la limita dintre categoriile realului și ale științei, pe de o parte, și categoriile idealului și ale fantasticului, pe de altă parte – sunt și cele mai cunoscute funcții generale și specifice ale domeniilor respective: funcția *formativă*, funcția *educativă*, funcția *integratoare*, funcția *inițiativă*, funcția *etică*, funcția *cognitivă* (gnoseologică), funcția *simbolică*, funcția *filosofică*, funcția de *securizare*, funcția *profilactică* (de avertizare, de prevenire etc.), funcția *terapeutică* (funcția magică, de apărare etc.), funcția *ludică*, respectiv funcția de *satisfacere a idealurilor* omului dintotdeauna (funcția de „*aspirație spre ideal*”) (Pop-Ruxăndoiu, 1978: 126-131).

Demne de reținut ar putea fi, în ordinea structural-funcțională la care ne-am referit anterior, „explicațiile pentru cititori” cu care își însoțește I.C. Vissarion romanul fantastic pentru copii și tineret *Agerul pământului* (1939: 4-5): „Iubite cetitor, în basme s-au pus cele mai înalte idealuri omenești !... Românul a pus în *doine* dorul și jalea lui, și în *basme* a pus idealul lui înalt. Gândește un pic... Făt frumos ce mergea cu calul pe d-asupra florilor, pe potrivea norilor; calul lui mânca foc, calul lui îl ducea, nu cu gândul, că l-ar fi prăpădit, ci ca vântul... Calul lui ce-nseamnă astăzi ?... Făt frumos se luptă apoi cu zmeii, care sugeau sânge de oameni, și ajutat de păsări, de vânt, de apă, de nori, de câte un șoarece chiar, înfrângea pe zmei, pentru că erau cu el *condițiile de viață bună pentru toți*, iar cu zmeii erau *împotrivirile vieții, condițiile ce produc moartea*. Iată *idealul vechi*, și acum gândiți la aeroplan, la telefonie fără fir, la atâtea și atâtea minuni de azi, tot închipuiri zugrăvite în povestirile din trecut. Gândiți la Jules Verne, la câte a scris, la basmele lui științifice, ce azi sunt *realități mecanice*.”

Pe urmele lui Roger Caillois (1970: 23), Florin Manolescu (1980: 59) remarcă, de asemenea, în acest sens, că „asemănarea dintre basm

și S.F. se întemeiază pe o năzuință comună: nevoia omului de a-și satisface și de a exprima dorințe sau temeri colective, «să se deplaseze într-o clipită, să se facă nevăzut, să acționeze de la distanță, să se metamorfozeze după plac, să-și vadă treaba îndeplinită de animale-slugi sau de sclavi supranaturali, să poruncească duhurilor și elementelor naturii, să posede arme invincibile, alifii eficace, saci fără fund, filtre irezistibile, să scape, în sfârșit, de bătrânețe și de moarte»”.

În același timp, clasificând obiectele din literatura S.F. în trei categorii principale („*obiecte de transport*”, „*obiecte de distrugere*” și „*obiecte ajutătoare*”), Florin Manolescu a preluat observația lui George Călinescu (1965: 166) referitoare la evidenta corespondență dintre obiectele din literatura S.F. și „obiectele năzdrăvane” din basmele culte sau populare: „Indiferent de categoria din care fac parte, toate aceste entități au preluat, până la un punct, funcția *obiectelor năzdrăvane* din basm: «Eroul fabulos se află, ca și eroul unui roman de aventuri, în fața unei probleme: de a învinge un dușman colosal, de a scăpa de o urmărire, de a se urca în aer sau a scobori în mare. Atunci el recurge la mijloacele tehnice pe care i le oferă ingeniul popular și care, dacă sunt de ordin fantastic, simbolizează totuși un deziderat al umanității, rezolvat astăzi în multe cazuri pe cale științifică »” (Manolescu, 1980: 176).

Pe de altă parte, în cunoscutele sale comentarii la *Legenda Meșterului Manole* (1943: 9-10), Mircea Eliade observa că cea mai semnificativă deosebire dintre omul modern și omul arhaic rezidă tocmai în natura relativ diferită a recursului la anumite lucruri sau acte simbolice, din perspectiva funcției integratoare și inițiatice a acestora, ca obiecte cu valoare arhetipală, trimitând la o realitate ultimă, de natură metafizică: „pentru omul arhaic, un lucru sau un act nu are semnificație decât în măsura în care participă la un prototip sau în măsura în care repetă un act primordial (bunăoară, Creația). (...) Valoarea lor se datorește arhetipului cosmic din care descind și de la care se revendică. (...) Ele nu sunt niște simple «obiecte», ci, într-un anumit sens, un microcosmos. (...) Un asemenea «obiect» capătă semnificație în măsura în care, rămânând în același timp el însuși, exprimă sau reprezintă un principiu cosmic. «Obiectul» e sporit prin nenumărate valențe: este ideogramă, simbol, emblemă, centru de energie cosmică, consubstanțialitate – toate acestea simultan sau succesiv. Dar, măcar printr-una din aceste valențe, el participă neconținut la principiul de la care se revendică. Este suficient un

contact direct pentru ca, prin el, omul să fie integrat într-un ritm sau într-o unitate cosmică”.

Pornind de la una dintre cele mai cunoscute mărturii programatice ale lui I.C. Vissarion (1879-1951), potrivit căruia, în tradiția „basmelor științifice” ale lui Jules Verne, basmele tradiționale nu sunt altceva decât „o formă veche a literaturii S.F.”, F. Manolescu (1980: 235-236) ilustrează corespondența textual-tematică și funcțională dintre „obiectele năzdrăvane”, motive literare purtătoare ale mentalității și ale idealurilor omului arhaic, și „obiectele S.F.”, vectori literari ai gândirii și ai imaginarului omului modern, recurgând la o inedită paralelă intertextuală între basmele lui P. Ispirescu, pe de o parte, și basmele S.F. ale lui I.C. Vissarion, pe de altă parte: „Înlocuind elementul miraculos, covorul zburător, calul care se hrănește cu jeratic, fluierul fermecat, iarba fiarelor, oglinzile magice, năframa ca instrument de comunicare la distanță și, în general, *obiectele năzdrăvane*, cu aceste invenții personale, I.C. Vissarion transformă povestea populară într-o formă specială a literaturii S.F. În definitiv, oricât ar părea de curios, operațiunea aceasta este chiar în spiritul folclorului. În sens larg, basmul *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*, din colecția Ispirescu este o tulburătoare poveste S.F. pe tema paradoxelor temporale.”(...) În chip și mai explicit, elementele tehnice pot pătrunde într-un basm atunci când povestitorul deține informații științifice sau a înțeles, fie și instinctiv, că dorințele pot fi realizate prin intervenția științei, care s-ar putea substitui miraculosului. Tot la Ispirescu, în basmul *Hoțu Împărat*, un tânăr crai care a învățat toate meseriile din lume construiește un *fel de foișor* cu care se ridică în cer, spre uimirea părinților săi”.

Ponderea acestor obiecte și funcțiile îndeplinite fac ca textele literare care înregistrează aceste recurențe să se definească, după cum observam anterior, fie ca literatură S.F. de gradul I (modelul Jules Verne), de tip „*pulp-fiction*” sau „*gadgetizată*”, fie ca literatură S.F. de gradul II (modelul H.G. Wells), prospectivă, exigentă și gravă, reflectând asupra condiției umane nu atât din perspectiva aplicațiilor posibile ale științei cunoscute, cât din aceea care anticipează în legătură cu însăși condiția probabilă a științei viitorului.

Analiza licențelor literare propuse de I.C. Vissarion (1879-1951), „creatorul *basmului S.F. românesc*” (Manolescu, 1980: 234), poate revela o serie de elemente semnificative ale relației particulare dintre basm și literatura S.F., aspecte relativ inedite asupra cărora am

intenționat să ne oprim deocamdată doar pentru o succintă prezentare textual-tematică, orientată de cele mai cunoscute - și, de altfel, singurele - cercetări notabile din acest domeniu, între care se remarcă investigațiile sau restituirile realizate de către Florin Manolescu (1980) și Victor Crăciun (1983, 1987).

Pentru Florin Manolescu, I.C. Vissarion este, așadar, „creatorul *basmului S.F. românesc*”, un pionier al genului, la noi: „Nu altceva se întâmplă la prozatorul I.C. Vissarion, pentru care basmele sunt, în fond, o formă veche a literaturii S.F.” (Manolescu,1980: 236). În opinia lui Florin Manolescu, creațiile literare ale lui I.C. Vissarion aparțin vârstei clasice a literaturii române clasice de gen, de la sfârșitul secolului al XIX-lea și, respectiv, de la începutul secolului XX, situându-se la confluența textual-tematică dintre structurile tradiționale ale literaturii fantastice propriu-zise (prin elementele sale fabuloase, magice sau miraculoase, care-l fac comparabil, spre exemplu, cu Petre Ispirescu) și noile structuri imagine ale fantasticului științific românesc, de la începutul secolului trecut: „Ceea ce impresionează în *basmele S.F.* ale lui I.C. Vissarion este atmosfera de utopie vag religioasă, ingenuitatea amestecului de termeni tehnici și de obscurități folclorice, naivitatea demersului epic care se îndreaptă, ca în orice basm, spre un final în care *răul* este întotdeauna învins. Esențială rămâne însă încrederea nelimitată în știință, exprimată aproape aforistic în *Ber-Căciulă-Împărat* sau în *Agerul Pământului*: «totul se poate, dar în anumite condiții»”(Manolescu, 1980: 238-239).

În acest teritoriu literar de frontieră, se regăsesc, în context autohton, alături de proza S.F. a lui I.C. Vissarion, unele dintre cele mai surprinzătoare scrieri literare din categoria S.F.-lui de gradul I, asimilabile literaturii - didactice și de popularizare a științei - pentru copii și tineret, între care menționăm: *Palatul fermecat*, *Cometa lui Odorescu* (din *Cartea de aur*, 1902) sau *Oceania-Pacific-Dreadnought* (1913), de Al. Macedonski, *Pământul a vorbit* (1913) și *Un asasinat patriotic* (1927), de V. Eftimiu, *În anul 4000 sau O călătorie la Venus* (1899), *O tragedie cerească. Poveste astronomică* (1914) sau *Puterea științei. Poveste fantastică* (1916), de V. Anestin și, mai ales, *Un român în Lună* (1914), de H. Stahl, primul roman clasic S.F. din literatura română.

După cum observam anterior, alături de celelalte elemente structurale caracteristice literaturii S.F. (*sistemul de relații, cele mai cunoscute specii, convențiile formale, principalele domenii tematice, „obiectele S.F.”* etc.), „seria particulară de personaje-tematice” pe care o

propune literatura S.F. definitivează individualizarea acesteia ca „literatură pe cale proprie” (Manolescu, 1980: 137), inclusiv în cadrul literaturii pentru copii și tineret, ca tip particular de agregare textuală a convențiilor constitutive caracteristice literaturii S.F. Între cele mai reprezentative tipuri literare din seria personajelor tematice specifice literaturii pentru copii și tineret se înscrie, fără îndoială, și figura literară a *savantului*. În acest sens, relevam ca ilustrative varietățile tipologice ale omului de știință sau ale inventatorului genial, reprezentate de nenumărate personaje memorabile ale tradiției clasice sau moderne a S.F.-ului, cel mai adesea, simboluri romantice ale științei care depășește puterea de înțelegere și de acceptare a umanității contemporane lor.

În variata serie tematică a unor figuri memorabile de savanți, personalități exemplare, deopotrivă eroi civilizatori și personalități demiurgice, se regăsesc și împărații-inventatori întâlniți în creațiile literare ale lui I.C. Vissarion. În galeria acestor eroi exemplari, pot fi menționați: Floreal, din *Agerul Pământului*, Zapis-Împărat, Ber-Căciulă-Împărat sau Împăratul vulturilor, din basmele științifico-fantastice cu același titlu. Aceste personaje-tematice reprezintă, în fond, tot atâtea voci ale autorului în text: „Comparabil cu Macedonski prin încăpățânarea de inventator himeric și chiar printr-un sentiment al nerealizării, care îl determină să-și arunce prin 1951, într-un moment de enervare, manuscrisele pe foc, I.C. Vissarion (1879-1951) este creatorul *basmului* S.F. românesc. Cazul lui este al unui inventator autodidact, nerealizat din pricina mijloacelor modeste, care încearcă să-și recupereze vocația cu ajutorul literaturii” (Manolescu, 1980: 234).

Florin Manolescu (1980: 236-239) analizează aceste basme S.F. din perspectiva literaturii S.F. de gradul I, care anticipează știința doar în privința aplicațiilor sale posibile, după cunoscutul model de popularizare a științei oferit de scrierile lui Jules Verne. Astfel, preluând opiniile lui Florin Manolescu, remarcăm că împărații din basmele lui I.C. Vissarion sunt, de fapt, niște inventatori preocupați de soarta supușilor, pe care ar vrea s-o îmbunătățească. Ca în *Cele cinci sute de milioane ale Begumei*, de Jules Verne, Zapis Împărat, din țara sorenilor, se angajează ca muncitor la o fabrică de armament din împărăția lui Paloș Împărat, care urmărește să cucerească întreaga lume. „Fabrica armelor îngrozitoare”, observă Florin Manolescu, din care lucrătorii angajați nu mai pot ieși decât morți, este un fel de *Stahlstadt* ermetic, cu camere de aramă sterilizate și înconjurat de

sârme prin care circulă „fulgerul”. Acolo sunt fabricate ghiulele otrăvite, mașini în formă de șerpi monstruoși mânate de foc și „șoimi” care zboară consumând „apa care arde”. Cu ajutorul unui astfel de aparat, Zapis Împărat reușește să se întoarcă acasă, pentru a-l respinge pe războinicul Paloș Împărat, atunci când acesta năvălește cu oștile.

Un alt împărat-inventator, Ber-Căciulă-Împărat, urmărește, asemenea altor eroi civilizatori, să edifice „o lume nouă plină de dragoste și de știință adevărată și frumoasă.” Pentru a-și realiza planul, el se închide „într-o cameră cu cărți” și concepe un „palat plutitor”, o mașină „de prins și tălmăcit gândurile”, un aparat de comunicare la distanță (numit *guron* sau *fonoguron*), motoare acționate de forța vântului, a apelor curgătoare sau a valurilor, pluguri acționate de energia captată din atmosferă și chiar un motor *perpetuum mobile*, descris după „principiul de mișcare al veșniciei.” Ca în „paradoxele și utopiile științifice” ale lui Macedonski (1880), toate aceste invenții sunt puse în practică, deosebiriile dintre oameni dispar – și, împreună cu ele, proprietatea privată, banii, poliția – , cei care beau sunt spânzurați, iar în loc de tutun, „toți miros flori, verdeață, aer de pădure (...) (Ber-Căciulă-Împărat).

În *Agerul Pământului*, un fecior de împărat, Floreal, împreună cu Agerul Pământului, un uriaș de peste 200 de stânjeri înălțime (care este, de fapt, „un fel de igonodon, de plesiosan întârziat”!), se prind frați de cruce și se hotărăsc să scape lumea de zmei. Situat pe o insulă, palatul acestora este o cetate inexpugnabilă de beton și de sticlă, cu subterane frigorifice, ascensoare, sisteme de televiziune și cu o centrală alimentată de energia termică a unui vulcan. Zmeii îl țin prizonier într-un laborator pe savantul Țopler și, împreună cu el, o mulțime de ființe omenești împietrite, având „carnea moale, dar rece ca pielea șarpelui” (anabioza) și readuse la viață numai în caz de necesitate: „Armata întregi le ține împietrite astfel, ca să nu mănânce și să nu bea; ca să nu trăiască și să-și prăpădească corpul; să trăiască așa: ca niște vii-morți; și ca niște morți-vii. Pe aceste armate le despietrează când vrea să le trimeată la luptă” (*Agerul Pământului*).

Ca în contra-utopiile clasice, conchide Florin Manolescu (1980: 238), prizonierii zmeilor poartă numere în loc de nume și au fost impersonalizați prin hipnoză. După ce îi înving pe zmei cu ajutorul acidului cianhidric și al fosgenului și îl eliberează pe savantul Țopler, Floreal și Agerul Pământului elaborează un plan de transformare a insulei prin „captarea forțelor naturale și preschimbarea lor în forțe

conduse sau mecanice", prin modificarea climei, irigație, iluminarea artificială a culturilor în timpul nopții și prin stimularea energiilor umane cu ajutorul unor „îndemnuri” mobilizatoare scrise pe pereții locuințelor.

Victor Crăciun realiza o subtilă distincție atunci când observa că, față de Ion Creangă, Ioan Slavici, Petre Ispirescu și alți scriitori proveniți din lumea satului, care au pus la îndemâna cititorilor basme de cele mai multe ori prelucrate, dar păstrând autenticitatea folclorului național, uneori și cu elemente din folclorul balcanic sau indoeuropean, I.C. Vissarion reprezintă un caz literar cu totul special, a cărui formulă ilustrează exemplar spiritul unei sinteze artistice novatoare.

Dacă luăm în considerare fie și numai sectorul creației sale care cuprinde basmele științifice, corespondența cu Edison sau numeroasele brevete de inventator dobândite de-a lungul unei vieți marcate de experiențe ieșite din comun, putem aprecia că activitatea creatoare a lui I.C. Vissarion mărturisește, într-adevăr, despre toate avatarurile unei conștiințe vizionare scindate, oscilând neconținut între domeniile științifice și teritoriile literare, între idealurile aspirației științifice și dezideratele ficțiunii literare: „Care au fost lecturile lui, nu știu, însă erau variate și fundamentale. El era medicul satelor dimprejur, și în complexitatea personalității lui cunoștea bine chimia și tot ce s-a gândit până la metempsihoză. Mă surprindea uneori cu mărturisiri ciudate, visările din somn traducându-le în lucruri vii și adevărate. Adeseori m-a surprins cu preștiințele lui, trăind în două lumi și două metode, plugar acasă la el, și fantastic în gândirea lui” (Arghezi, 1975: 437).

Povestitorul I.C. Vissarion a fost atras mereu de probleme științifice remarcabile, în vreme ce inventatorul I.C. Vissarion, aflat în imposibilitatea materială de a realiza aparate de zbor, aparate de captat energie din natură sau produse sintetice, a fost tentat să creeze în plan literar o lume extraordinară, care să compenseze, în planul ficțiunii, nerealizarea practică a extraordinarelor sale proiecte tehnice.

Așa s-a născut, în opinia lui Victor Crăciun (1983: xxxiii-xxxvii), un domeniu deosebit de interesant al literaturii lui I.C. Vissarion, respectiv „basmele sale științifice”: „Iată de ce, păstrând desigur proporțiile, credem că nu greșim afirmând că Vissarion este într-o mare măsură și primul scriitor de anticipație din literatura română, deci, de fapt, un Jules Verne român. Mai exact, basmele sale

se situează între plasmuirea autohton-folclorică și literatura de anticipație științifică, într-o mixtură ce le este proprie, făcându-le, astfel, unice" (Crăciun, 1983: xxxvi-xxxvii). Pornind de la bazele folclorice tradiționale românești, I.C. Vissarion introduce în acțiunea basmelor, în locul personajelor și al întâmplărilor supranaturale, numeroase elemente științifico-fantastice și structuri ficționale, caracteristice speculațiilor anticipative, care l-au determinat pe Victor Crăciun să considere o serie de lucrări literare, între care *Ber-Căciulă-Împărat*, *Zapis Împărat*, *Agerul Pământului*, sau *Ion Năzdrăvanul*, drept „basmе științifice alcătuite pe o bază folcloric-imaginativ-intuitivă specific românească” (Crăciun, 1983: xxxiv). Este la fel de adevărat însă că recunoaștem la I.C. Vissarion și o neașteptată receptivitate pentru încorporarea literară a unor dominante ficționale de largă circulație universală, de la Mary Shelley sau Gustav Meyrinck sau la H.P. Lovecraft. Acesta este cazul ficțiunilor speculative din *Învietorul de morți*, *Magia Neagră* sau *Privighetoarea neagră*, texte mai puțin cunoscute din opera lui I.C. Vissarion.

Indiferent de numele lor, împărații-inventatori din basmele lui Vissarion sunt, în esență, figuri de remarcabili umaniști, care se detașează nu numai de atributele tipice eroilor din basmele românești tradiționale, ci și de elementele miraculoase propriu-zise din aceste creații: „Cei mai de seamă eroi ai lui Vissarion contopesc în ființa lor morală căutările și gândurile înalte ale lui Faust, cu bunătatea adânc umană și spiritul de dăruire al lui Don Quijote și cu demnitatea și vitejia lui Făt-Frumos, Prâslea cel Voinic sau Harap Alb. Dincolo de coordonatele realului, ei cred într-o lume posibilă a înțelegerii, cârmuită de înțelepciune și slujită de fenomene și aparate științifice negândite încă de cei mai avânțați inventatori, pe vremea când Vissarion le plăsmuia în lucrările sale tehnice și în basme” (Crăciun, 1983: xxxvi).

În basmul științific *Agerul Pământului*, conchide Victor Crăciun, Floreal, ajutat de *Agerul Pământului*, reușește să învingă răul din țara zmeilor, a căror putere nu constă în deținerea forțelor supranaturale, ci în cele obținute prin cuceririle științei. Elemente asemănătoare se întâlnesc și în partea a doua din basmul S.F. *Zapis Împărat*. Deși aceste narațiuni încep asemenea basmelor clasice, ele devin *basme științifice*, în care, în lupta dintre bine și rău, acesta din urmă este înlăturat, în cele din urmă, prin contribuția adusă de descoperirile și de invențiile oamenilor. Însuși supranaturalul, a cărui prezență este atât de

obișnuită în narațiunile folclorice, în lumea imaginară a basmelor clasice, lasă locul, în basmele științifice, puterii binefăcătoare a științei, așa încât miracolul și insolitul nu mai provin din piedicile puse de elementele care reprezintă răul sau din ingeniozitatea cu care eroii depășesc aceste obstacole, ci din născociri extraordinare ale unor minți vizionare, capabile să inventeze și să producă mașini și aparate pentru prosperitatea tuturor oamenilor. Astfel, acești eroi exemplari, odată ajunși împărați, își continuă faptele, ilustrând, tot în opinia lui Victor Crăciun, un caz unic în creațiile literare de gen, în care sunt povestite întâmplările care *urmează* nunțiilor acestor neobișnuiți Feți-Frumoși. Ber-Căciulă-Împărat, spre exemplu, îi va da drumul calului său năzdrăvan să se întoarcă în lumea lui, imaginând o țară în care oamenii ajung la deplina fericire, datorită științei. El va întemeia astfel, o lume nouă, în care mașinile lucrează în slujba omului: „În basmele sale, Vissarion concepe o lume nouă. Dispărând toate relele lumii vechi (...) însuși Ber-Căciulă-Împărat va deveni, de fapt, un îndrumător al savanților.” (Crăciun, 1983: xxxv). În concluzie, I.C. Vissarion nu mai este, în opinia lui Victor Crăciun, „un *plăsmuitor*, ci un *vizionar* pe baze științifice, moderne. El vede cu ochii minții minunatele invenții ale secolului al XX-lea, le prevede însemnătatea și rolul lor în societate. (...) Ceea ce au în comun aceste basme științifice cu creațiile folclorice este *umanismul* eroilor, încrederea lor într-o lume a înțelepciunii și păcii” (Crăciun, 1983: xxxvi).

Față de literatura S.F. pentru copii, ca literatură a posibilului, literatura S.F. pentru tineret este definibilă ca literatură S.F. de gradul II, o literatură a probabilului, cu model indirect, un model ale cărui complexe reprezentări literare pot fi recunoscute, potrivit opiniei aceluiași Florin Manolescu, mai cu seamă în utopiile S.F. din a doua jumătate a secolului trecut, devansate, la noi, de ficțiunile speculative din creația vizionară a lui I.C. Vissarion.

Prin capacitatea de integrare a temelor literaturilor vechi, antice și medievale mai ales, precum și a cosmologiilor populare, putem reține, în concluzie, că literatura S.F. în general – și aceea pentru copii (și tineret) în special – a devenit forma cea mai cunoscută de transfigurare artistică a mitologiei moderne. Mai ales în forma basmelor S.F., gen ficțional inaugurat și consacrat la noi de către I.C. Vissarion, aceste creații literare particulare se înscriu în tradiția unei (sub)categoriai textual-tematice a fantasticului literar relativ diferită de celelalte, printr-un tip de plauzibilitate semnificativă și printr-un grad

de adresabilitate direct proporționale cu gradul de congruență a diferitelor sisteme de valori și atitudini vehiculate în text.

- *** (2006). *Limba și literatura română. Perspective didactice*. București: Editura Universității București.
- *** *Dicționar de termeni literari* (1976). București : Editura Academiei R.S.R.
- *** *Documentar metodic* (2001). București: Editura V & I Integral.
- *** *L'enfant dans le texte* (1982). *Le Courier de l'Unesco* [număr special al revistei *Le Courier de l'Unesco* dedicat literaturii pentru copii și tineret], 35^e année, N° 6, juin 1982, Paris: Unesco.
- *** *Metoda proiectelor la vârstele timpurii* (2002). București: Editura V& I Integral.
- *** Ministerul Educației Naționale (2000). *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și Regulamentul învățământului preșcolar*. București: Editura V& I Integral.
- *** Ministerul Educației Naționale (2001). Serviciul Național de Evaluare și Examinare. *Ghid de evaluare. Limba și literatura română*. București: M.E.N.- SNEE: Aramis.
- *** Ministerul Educației Naționale (2002). Consiliul Național pentru Curriculum, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limbă și literatură română, învățământ primar și gimnazial*. București: M.E.N. - C.N.C.: Aramis.
- *** Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (2002). *Ghid metodologic, Aria curriculară limbă și comunicare - liceu*. M.E.N.-C.N.C. București: Aramis.
- *** Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum (2006). *Programă școlară pentru disciplina Literatura pentru copii, Clasa a XII-a, liceu vocațional, profil pedagogic, specializarea învățator-educatoare. Anexa 1.1*. București: Ministerul Educației și Cercetării.
- *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2003). *Programe școlare revizuite, Limba și literatura română, clasele I - a II-a*. București: MECT (OMECT Nr. 4686/05.08.2003).
- *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2004). *Programe școlare pentru clasa a III-a, Limba și literatura română*. București: MECT (OMECT Nr. 5198/01.11.2004).
- *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2005). *Programe pentru clasa a IV-a, Limba și literatura română*. București: MECT (OMECT Nr. 3919/20.04.2005).
- *** Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3 - 6/7 ani)*. București: MECT.

- Alonso, A. (1987). *Terapie și formă în poezie*. București, Editura Univers.
- Arghezi, T. (1975). *Scrieri*. Vol. 27, Proze. București: Editura Minerva.
- Barthes, R. (1980). Critică și adevăr. În: *Pentru o teorie a textului*. Introducere, antologie și traducere de A. Babeți și D. Șepețean-Vasilu (pp. 156-178). București: Editura Univers.
- Baudry, J.-L. (1980). Scriitură, ficțiune, ideologie. În: *Pentru o teorie a textului*. Introducere, antologie și traducere de A. Babeți și D. Șepețean-Vasilu (pp. 226-249). București: Editura Univers.
- Bernea, E. (1985). *Cadre ale gândirii populare românești*. București: Cartea Românească.
- Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G. (2001). *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira.
- Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G. (2001). *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira.
- Bodiștean, F. (2007). *Literatura pentru copii și tineret dincolo de „story”*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Bonboir, A. (1993). Avant-propos. În: Dehant, A. (1993). *Guide du livre pour enfants – 1993* (pp. 7-8). Bastogne: Editions Delperdange.
- Borcilă, M. (1987). Probleme actuale ale analizei discursului. În: *CL, Anul XXXII, Nr. 1*, pp. 63-70.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d' une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bowness, A. (1989). *The Conditions of Success. How the Modern Artist Rises to Fame*. London: Thames and Hudson.
- Breaz, M. (2007). Retorica didactică, o retorică a identificării. În: Bocoș, M., Chiș, V., Albulescu, I., Stan, C. (coord.): *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 232-236). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Breaz, M. (2008). Stilistică "intențională", stilistică "atențională". Din nou despre literaritatea literaturii pentru copii. În: Bocoș, M., Chiș, V., Albulescu, I., Stan, C. (coord.): *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 275-278). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Breaz, M. (2009). Literatura pentru copii și tineret, o literatură „a începutului de drum”. Pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale. În: Bocoș, M., Chiș, V., Albulescu, I., Stan, C. (coord.): *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 210-213). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Breaz, M. (2009). De la literatura didactică la didactica literaturii pentru copii și tineret. Modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”, între metoda fonematică și metoda de învățare globală. În: Bocoș, M., Chiș, V., Albulescu, I., Stan, C. (coord.): *Tradiții, valori și perspective în științele educației* (pp. 219-223). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.

- Breaz, M. (2009). New Textual-Thematic Perspectives in Children's and Youth Literature. From Fairy Tales to Science Fiction Literature. În: *Marcela Ciortea (editor in chief), Paradigm Changes within the Sciences of Education* (pp. 248-256), PARCE III. „1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia: Aeternitas Publishing House.
- Breaz, M. (2009). Children's and Youth Science Fiction Literature, as "Self-Sustaining Literature". În: *EDUCAȚIA AZI*, Anul II, nr. 1/2009, București: Editura Universității din București, pp. 313-319.
- Breaz, M. (2009). Poveștile lui Wass Albert sau literatura ca terapie narativă. În: *Anuarul Institutului de Pregătire Didactică – 2008-2009*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, pp. 335-337.
- Breaz, M. (2009). The literariness of children's and youth science fiction literature, a special case of literariness. În: *Analele Universității din Oradea, Psihologie și Psihopedagogie specială-Pedagogie-Metodică*, Fascicula DPPP, Tom XIII/2009. Editura Universității din Oradea, pp. 506-514.
- Breaz, M. (2010). Deschideri interdisciplinare și transdisciplinare în câmpul literaturii pentru copii. Perspective didactice interculturale. În: *Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica*, Nr. 11/ 2010, Tom 1, Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba-Iulia, Facultatea de Istorie și filologie, Alba-Iulia, 2010, pp. 301-318.
- Breaz, M. (2011). A gyermeki világ képe a Vööl István által fordított román és magyar közmondásokban. În: *Tapodi Zsuzsa; Pap Levente (coord.), Tükörben: imagológiai tanulmányok* (pp. 275-285). Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Bremond, C. (1981). *Logica povestirii*. București: Editura Univers.
- Butor, M. (1979). *Repertoriu*. București: Editura Univers.
- Burgess, A. (1982). Alice: l'autre côté de la logique. În: *Le Courier de l'Unesco*, 35^e année, N°6, juin 1982, Paris: Unesco, pp. 7-10.
- Buzași, I. (1999). *Literatura pentru copii*, note de curs. București: Editura Fundației „România de mâine”.
- Buzea, C. (2011). *Cărticică de doi ani. Cărticică de trei ani. Cărticică de patru ani. Cărticică de cinci ani. Cărticică de șase ani*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Caillois, R. (1970). *Antologia nuvelei fantastice*. București: Editura Univers.
- Caillois, R. (1971). *În inima fantasticului*. București: Editura Meridiane.
- Călinescu, G. (1965). *Estetica basmului*. București: Editura pentru literatură.
- Cândroveanu, H. (1988). *Literatura română pentru copii. Scriitori contemporani*. București: Editura Albatros.
- Carpenter, H., Prichard, M. (1997). *Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Călinescu, G. (1965). *Estetica basmului*. București: E.P.L.
- Chelebourg, Ch.; Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin.

- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1995). *Dicționar de simboluri*, vol. I-III. București: Ed. Artemis.
- Comișel, E. (1970). Folclorul copiilor. În: *Istoria literaturii române*. 1. (pp. 180-190). București: Editura Academiei R.S.R.
- Cordoș, S. (2004). *Ce rost are să mai citim literatură ?* București: Compania.
- Cornea, P. (1998). *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom.
- Coseriu, E. (1994). *Linguistică din perspectivă spațială și antropologică*. Chișinău: Editura „Știința”.
- Coseriu, E. (1995). *Introducere în lingvistică*. București: Editura Fundației Culturale Române.
- Costea, O. et al. (1995). *Literatura pentru copii*. Manual pentru clasa a XIII-a - școli normale. București: EDP.
- Coșeriu, E. (1996). *Linguistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române.
- Crăciun, V. (1983). Studiu introductiv la I.C. Vissarion. *Scrieri alese I* (pp. V-LIV). București: Minerva.
- Dehant, A. (1993). *Guide du livre pour enfants*. Bastogne: Editions Delperdange.
- Dijk, T.A. van (1972). Aspects d' une théorie générative du texte poétique. În: *Essais de sémiotique poétique* (pp.180-206). Paris: Larousse.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dubois, J. (1978, 1986, 2005). *L'Institution de la littérature*. Bruxelles, Brussels: Editions Nathan-Labor.
- Ducrot, O., Schaeffer, J.-M. (1996). *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Editura Babel.
- Eco, U. (1982). *Tratat de semiotică generală*. București: Editura științifică și enciclopedică.
- Eliade, M. (1943). *Comentarii la Legenda Meșterului Manole*. București: Editura Publicom.
- Eliade, M. (1998). Prefață la Ioan Petru Culianu, *Hesperus* (pp. 5-6). București: Editura Nemira.
- Empson, W. (1981). *Șapte tipuri de ambiguitate*. București: Editura Univers.
- Gál, L. (1999). *Limbă și logicitate*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Genette, G. (1994). *L'œuvre d'art, immanence et transcendance*, Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1997). *La relation esthétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Goia, V. (2003). *Literatura pentru copii și tineret: pentru institutori, învțători și educatoare*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

- Greimas, A.-J. (1975). *Despre sens. Eseuri semiotice*. București: Editura Univers.
- Grigorescu, D. (1989). Prefață. În: Lawrence Durrell, *Justine* (pp. 5-37). București: Editura Cartea Românească.
- Iorgu, I. (1995). *Stilistica limbii române*. București: Editura științifică.
- Jauss, H.R. (1983). *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Editura Univers.
- Jenny, L. (1993). *L'objet singulier de la stylistique*. În: *Littérature*, nr. 89/ 1993: pp. 113-124.
- Klein, G. (1999). *Ucișorii de timp*. București, Nemira.
- Kneller, George F. (1973). *Logica și limbajul educației*. București: Editura didactică și pedagogică.
- Lotman, I.M. (1970). *Lecții de poetică structurală*. București: Editura Univers.
- Manolescu, F. (1980). *Literatura S.F.* București: Univers.
- Manolescu, N. (2002). *Cititul și scrisul*. Iași: Editura Polirom.
- Marcus, S. (1970). *Poetica matematică*. București: Editura Academiei R.S.R.
- Marino, A. (1973). *Dicționar de idei literare*. București: Editura Eminescu.
- Marino, A. (1987). *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Mihai, Gh. (1998). *Retorica tradițională și retorici moderne*. București: Editura ALL.
- Mitu, S. (2000). *Introducere în istoria Europei moderne (secolele XVII, XVIII, XIX)*. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Negrilă, I. (1996). *Literatura pentru copii*. Arad: Editura Multimedia.
- Olteanu, A.Gh. (1985). *Structurile retorice ale liricii orale românești*. Craiova: Scrisul Românesc.
- Olteanu, A.Gh. (1985). *Structurile retorice ale liricii orale românești*. Craiova: Scrisul românesc.
- Pamfil, A., Onoiescu, M. (coord.). (2004). *Lectura. Repere actuale*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Pârvulescu, I. (2009). *În intimitatea secolului 19*. București: Editura Humanitas.
- Petraș, I. (2011). Constanța Buzea și cartea vârstelor fragede. În: Constanța Buzea, *Cărticică de doi ani. Cărticică de trei ani. Cărticică de patru ani. Cărticică de cinci ani. Cărticică de șase ani*. (pp. 7-9). Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Petrescu, R. (2000). *Oceanul întors*. București: Editura ALLFA.
- Phenix, P.H. (1964). *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York: McGraw Hill.
- Pop, M., Ruxăndoiu, P. (1978). *Folclor literar românesc*. București: E.D.P.
- Popescu, A. (coord.) (2010). Cât de mare este literatura mică? Dosar Dilema veche. În: *Dilema veche*, Anul VII, nr. 336, 22-28 iulie 2010, pp. I-VIII.
- Propp, V.I. (1973). *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic*. București: Editura Univers.
- Propp, V.L. (1970). *Morfologia basmului*. București: Editura Univers.

- Reboul, O., Moeschler, J. (2001). *Pragmatica, azi. O nouă știință a comunicării*. Cluj-Napoca: Editura Echinox.
- Ricardou, J. (1980). *Literatura: o critică*. În: *Pentru o teorie a textului*. Introducere, antologie și traducere de A. Babeți și D. Șepețean-Vasiliu (pp. 127-155). București: Editura Univers.
- Rogojinaru, A. (1999). *O introducere în literatura pentru copii*. București: Editura Oscarprint.
- Rosetti, Al. (redactor responsabil) (1970). *Istoria literaturii române, I*, ediția a II-a revăzută (I, *Folclorul literar românesc*, pp. 13-226). București: Editura Academiei R.S.R.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*. București: Editura Humanitas.
- Savater, F. (1982). *Le paysage des contes*. În: *Le Courier de l'Unesco*, 35^e année, N°6, juin 1982, Paris: Unesco, pp. 4-6.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Poetica*. În: *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului* (pp. 127-139). București: Editura Babel.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Stilistica*. În: *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului* (pp. 119-126). București: Editura Babel.
- Simion, E. (1993). *Întoarcerea autorului*. București: Editura Minerva.
- Simionescu, M.H. (1999). *Când scriu, am mereu în minte un cititor care mă veghează*. În: *Universul școlii*, nr. 6-7-8, 1999, București, pp. 5-6.
- Spiridon, M. (1984). *Despre aparența și realitatea literaturii*. București: Editura Univers.
- Stan, M. (coord.) (2001). *Ghid de evaluare. Limba și literatura română*. SNEE, București: Editura Aramis.
- Stanca, R. (2000). *Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar*. În: *Stanca, R., Aquarium* (pp. 39-72). Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof.
- Șklovski, V. (1975). *Despre proză. Meditații și analize* (volumul I). București: Editura Univers.
- Tânianov, I.N. (1983). *Despre evoluția literară*. În: *Ce este literatura? - Școala formală rusă* (pp. 591-601). București: Editura Univers.
- Tournier, M. (1982). *Faut-il écrire pour les enfants?* În: *Le Courier de l'Unesco*, 35^e année, N°6, juin 1982, Paris: Unesco, pp. 33-34.
- Vianu, T. (1965). *Despre stil și artă literară*. București: Editura Tineretului.
- Vianu, T. (1968). *Studii de stilistică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vissarion, I.C. (1983). *Scrieri alese I*. București: Minerva.
- Vissarion, I.C. (1985). *Scrieri alese II*. București: Minerva.
- Vissarion, I.C. (1987). *Scrieri alese III*. București: Minerva.
- Vöö, I. (1978). *Dicționar de proverbe român-maghiar*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Vöö, I. (1984). *Dicționar de proverbe maghiar-român*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

- Vulcănescu, R. (1987). *Mitologie română*. București: Editura Academiei R.S.R.
- Wass, A. (2010). *Povești. Cartea pădurilor. Cartea lacurilor*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Weber, M.-H. (1993). *Robinson et robinsonnades: étude comparée de "Robinson Crusoe" de Defoe, "Le Robinson suisse" de J.R. Wyss, "L'Île mystérieuse" de J. Verne, "Sa majesté des mouches" de W. Golding, "Vendredi ou les limbes du Pacifique" de M. Tournier*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Wellek, R., Warren, A. (1967). *Teoria literaturii*. București: Editura pentru literatură universală.
- Yourcenar, M. (1996). Selma Lagerlöf, povestitoare epică. În: *Creierul negru al lui Piranesi și alte eseuri* (pp. 163-187). București: Humanitas.



ASCR

Editura ASCR

vă recomandă

- Rodica Felicia Balteș, *Emoțiile induse de muzică. Corelate psihofiziologice și diferențe interindividuale*, 2012.
- Russell A. Barkley, *Copilul dificil. Manualul terapeutului pentru evaluare și pentru trainingul părinților*, 2011.
- Adriana Băban, *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, 2011.
- Adriana Băban, Diana Tăut, Catrinel Crăciun, Lavinia Damian (coordonatorii ediției în limba română), *Strategii de suport pentru o alimentație sănătoasă la adolescenți*, 2013.
- A.T. Beck, A. Freeman, D.D. Davis și colaboratorii, *Terapia cognitivă a tulburărilor de personalitate*, 2011.
- Oana Benga (coordonator), *Jocuri terapeutice*, 2012.
- Adina Botiș Matarie, Anca Axente, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, 2011.
- Mircea Breaz, *Literatura pentru copii. Repere teoretice și metodologice*, 2011.
- Mircea Breaz, *Retorică și discurs tautologic în comunicarea didactică persuasivă*, 2011.
- Constanța Buzea, *Cărticică de doi ani; Cărticică de trei ani; Cărticică de patru ani; Cărticică de cinci ani; Cărticică de șase ani*, 2011.
- David A. Clark, Aaron T. Beck, *Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate. Știința și practica*, vol I și II, 2012.
- Sofia Chirică, Daniela Andrei, Cătălina Ciuce, *Aplicații practice ale psihologiei organizaționale*, 2009.
- Corneliu-Marius Cioara, *Biasarea atenției în anxietate*, 2009.
- Sempronia Filipoi, *Basme terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți*, 2012.
- Theodor Hellbrügge, J. Hermann von Wimpffen, *Primele 365 de zile din viața unui copil*, 2009.
- Thea Ionescu, *Copiii fac ordine! Categorizarea la vârsta preșcolară*, 2012.
- Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, 2010.
- Kállay Éva, *Trauma. From pathology to growth*, 2011.
- Robert L. Leahy, Stephen J. Holland, *Planuri de tratament și intervenții pentru depresie și anxietate*, 2010.

- Gabriela Lemeni, Anca Axente, *Consiliere și Orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele IX-XII/SAM*, 2011.
- Gabriela Lemeni, Loredana Mihalca, Codruța Mih, *Consiliere și Orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV*, 2010.
- Gabriela Lemeni, Mihaela Porumb, *Consiliere și Orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele V-VIII*, 2011.
- Gabriela Lemeni, Mircea Miclea, *Consiliere și Orientare. Ghid de educație pentru carieră*, 2010.
- Viorel Lupu, *Abordarea cognitiv-comportamentală în sexologie*, 2010.
- Viorel Lupu, *Introducere în hipnoterapia și în psihoterapia cognitiv-comportamentală a copilului și a adolescentului*, 2012.
- Ghislain Magerotte, Éric Willaye, *Intervenția comportamentală clinică. Formarea în A.B.A.*, 2012.
- Viorel Mih, *Psihologie educațională (vol. I și II)*, 2010.
- Michel Minder, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, 2011.
- Andrei C. Miu, *Emoție și cogniție. Lateralizare cerebrală, diferențe individuale și de gen*, 2008.
- Oana Negru, *Growing up to be the best. Achievement motivation in the transition to adulthood*, 2012.
- Cristian Opariuc-Dan, *Statistică aplicată în științele socio-umane. Noțiuni de bază – statistici univariate*, 2009.
- Ionel Papuc, Monica Albu, Nicolae Jurcău, *Procesul decizional managerial în sfera educațională*, 2011.
- Octav Pancu-Iași, *Țaraundevinierajoi. Antologie de schițe și povestiri*, 2012.
- Ronald M. Rapee, Ann Wignall, Jennifer L. Hudson, Carolyn A. Schniering, *Tratamentul anxietății la copii și adolescenți. O abordare fundamentată științific*, 2011.
- Ronald M. Rapee, Susan H. Spence, Vanessa Cobham, Ann Wignall, *Cum să vă ajutați copilul cu probleme de anxietate*, 2011.
- Florin A. Sava, *Analiza datelor în cercetarea psihologică*, 2011.
- Rudolph Schaffer, *Introducere în psihologia copilului*, 2010.
- Catrinel A. Ștefan, Kállay Éva, *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*, 2010.
- Catrinel A. Ștefan, Kállay Éva, *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru părinți*, 2010.
- Bogdan Tudor Tulbure, *Anxietatea - Procesări informaționale și evaluarea lor*, 2011.

Pierre Vianin, *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să dai elevului cheia reușitei*, 2011.

Laura Visu-Petra, *The multidimensional development of executive functioning. A neuropsychological approach*, 2008.

Laura Visu-Petra, Lavinia Cheie (coord.), *Dezvoltarea memoriei de lucru. Exerciții pentru preșcolari și școlari*, 2012.

Aldert Vrij, *Detecția minciunii și a comportamentului simulant: Dileme și oportunități*, 2012.

Wass Albert, *Povești. Cartea pădurilor. Cartea lacurilor*, 2010.

*

SOFTURI EDUCAȚIONALE

Cifrele (pentru copii de 5-9 ani), 2010.

Literele (pentru elevii din clasele I și a II-a), 2010.

Naufrațiați pe insula calculelor (pentru elevii din clasele I și a II-a), 2010.

*

E-BOOK-uri

Ozana Budău, Adela Perțe, *Metafore psihoterapeutice*, CD, 2011.

Kállay Éva, *Managementul echilibrului viață personală-viață profesională*, CD, 2011.

Mircea Miclea (coordonator), *Povestea literelor*, e-book & soft educațional, CD, 2011.

Mircea Miclea (coordonator), *Povestea cifrelor*, e-book & soft educațional, CD, 2011.

